

# *L'Université*

*et*

# *la Société moderne*

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD. — 986-1901.

GUSTAVE LANSON

MAITRE DE CONFÉRENCES A L'UNIVERSITÉ DE PARIS

# *L'Université et la Société moderne*





Librairie Armand Colin

Paris, 5, rue de Mézières

1902



# PRÉFACE

Les articles que l'on va lire ont paru, les sept premiers dans le *Figaro*, le dernier dans la *Revue internationale de l'Enseignement*. Les premiers ont été écrits à l'occasion du projet de réforme présenté par le Ministre de l'instruction publique et accepté avec quelques modifications par le Conseil supérieur. On ne sait pas encore ce qu'il adviendra de cette réforme, qui a failli créer une sorte de conflit entre les pouvoirs directeurs de l'Université et la Commission d'enquête de la Chambre. J'ai cru cependant que ces

études pouvaient survivre à l'occasion qui les avait provoquées, et que l'idée qui les inspirait pouvait avoir un intérêt durable : c'est cette idée que je me suis appliqué à bien dégager dans la dernière étude, consacrée à l'enseignement classique, dont le vice n'était pas suffisamment corrigé par les réformes ministérielles

On est porté actuellement, du moins dans le monde universitaire et dans le monde politique (car le pays ne se soucie guère de ces rivalités), on est porté actuellement à classer les gens qui s'occupent de la réforme ou de l'amélioration des études en deux groupes, les partisans de l'enseignement moderne, ennemis de l'enseignement classique, et les partisans de l'enseignement classique, ennemis de l'enseignement moderne. Dès qu'un homme propose ses idées sur une question qui touche à l'instruction publique, on n'y

cherche qu'une chose : de quoi poursuit-il la ruine? est-ce du classique? ou du moderne? Je tiens à déclarer d'abord que je n'en veux ni au moderne ni au classique, qui sont deux types légitimes d'enseignement. J'en veux à un certain esprit, qui peut également se trouver dans le moderne et dans le classique, que je blâme le moderne d'avoir emprunté au classique, et que je voudrais expulser du classique comme du moderne. La lutte me paraît devoir être non pas entre le moderne et le classique, mais entre la méthode littéraire et la méthode scientifique. L'enseignement littéraire est un enseignement qui cultive principalement les facultés imaginatives et sentimentales, qui, visant à produire le discernement du beau, habitue l'individu à exalter ce qui lui plaît, qui, s'efforçant de susciter en chacun les dons créateurs,

y allume plus aisément la passion d'exceller et de briller, qui enfin propose comme les formes supérieures et enviables de l'esprit humain la production des idées personnelles et l'art d'y soumettre les autres. L'enseignement scientifique s'oriente vers le vrai, non vers le beau, attache plus de prix au contrôle qu'à l'invention et surtout à la prédication des idées; il développe les facultés de raisonnement et d'observation, il habitue aux recherches, aux vérifications méthodiques et patientes, et à ne pas croire que les choses sont parce qu'il nous est agréable ou utile qu'elles soient; il dresse l'individu à ne pas supposer poétiquement ce qu'il est possible de savoir exactement, à tenir compte du labeur et de l'invention des autres hommes, à prendre la suite de leur effort, à coordonner son activité à la leur. L'éducation littéraire est excellente pour

faire, avec beaucoup de ratés, quelques individus supérieurs qui éblouiront le monde de leur fantaisie originale et égoïste : l'éducation scientifique, seule, peut améliorer toute la jeunesse d'une nation et lui donner l'esprit de précision, de méthode et de discipline nécessaire aux œuvres collectives. Ai-je besoin de dire que par enseignement scientifique je n'entends pas l'enseignement exclusif des sciences, mais l'enseignement même des lettres donné d'une certaine façon, qui sera expliquée plus loin?

J'ai rattaché à un certain projet de réforme ces vues sur l'esprit qui doit pénétrer l'enseignement secondaire. Si je l'ai fait, c'est que ce projet me paraissait en ses grandes lignes tout à fait compatible avec cet esprit, et propre à lui permettre de s'exercer pleinement. Mais ce n'est pas que nul autre plan d'études

ne me paraisse admissible. Je crois que les combinaisons dans lesquelles le véritable caractère de l'enseignement secondaire, tel qu'il résulte de l'état présent de la civilisation et de la société, peut se réaliser, sont multiples : bien des aménagements divers de l'édifice universitaire sont au total à peu près équivalents dans la pratique. D'ailleurs, la réforme et le progrès dépendent des maîtres plus que des programmes. Les programmes aident ou gênent les maîtres : mais les maîtres, en réalité, font ce qu'ils veulent. Tout consiste à les persuader de vouloir faire ceci plutôt que cela.

S'ils voyaient une fois bien clairement que notre mal — je dis le mal de la nation et non celui de l'Université — vient de ce que la plupart des esprits sont sans règle et sans méthode, dressés à adorer la fantaisie brillante et la virtuosité ora-

toire, indifférents au vrai, et incapables de choisir les moyens qui permettent de l'atteindre plus ou moins complètement, livrés sans défense aux impulsions et aux convulsions de l'imagination et du sentiment, ils ne tarderaient pas à voir aussi sur quel principe essentiel de discipline scientifique l'éducation nationale doit s'organiser : et l'ayant vu, tous les programmes, tous les règlements leur seraient bons pour le mettre en pratique.

Octobre 1901.

# L'UNIVERSITÉ

ET

# LA SOCIÉTÉ MODERNE

## I

### La réforme de l'enseignement secondaire.

22 décembre 1900.

Le ministre de l'Instruction publique vient d'élaborer un vaste projet de réforme de l'enseignement secondaire, qui est en ce moment soumis à l'examen du Conseil supérieur.

Encore une réforme! voilà, j'en suis sûr, le premier cri que plus d'un lecteur poussera. Jules Simon a réformé, Jules Ferry a réformé, M. Goblet, M. Léon Bourgeois ont

réformé; et voilà que la maladie gagne un ministre qui jusqu'à ce jour avait paru indemne et réfractaire. N'a-t-on pas assez réformé depuis trente ans? assez réformé, ou assez brouillé? Le système ancien était bon ou mauvais, mais il se tenait. On l'a si bien *tripatouillé* que rien ne se tient plus. A force de coudre des pièces nouvelles sur la robe universitaire, n'en a-t-on pas fait un baroque et absurde habit d'arlequin?

Justement : s'il y a du désordre, ne faut-il pas essayer de remettre l'ordre? Il y a eu des réformes déjà : qu'est-ce que cela prouve? Ceci, tout simplement : si l'enseignement n'était pas chose d'État, la réforme se ferait pour ainsi dire toute seule, au jour le jour, par la concurrence qui éliminerait les méthodes vicieuses ou surannées, par le succès qui viendrait aux nouveautés utiles.

Chez nous, l'enseignement est donné ou réglé par une administration publique. Or une administration, c'est une machine : cela

ne se renouvelle pas, ne se transforme pas, ne vit pas[1]. Il faut que du dehors on touche à la machine, on en change les pièces usées, on y introduise les perfectionnements qui la modernisent. Encore, dans l'industrie privée, on change les machines, quand on change la fabrication. Ici, on garde la machine, et on veut d'autres produits. La vie sociale est un mouvement, donc un changement continu : aussi faut-il que l'Université de temps en temps se réadapte, c'est-à-dire se réforme. Elle nous doit des hommes d'aujourd'hui, non des contemporains du roi Louis-Philippe ou de l'empereur Napoléon III, ni même des contemporains de l'Assemblée de Versailles.

Encore une réforme donc : et qui ne sera

1. Quelques lecteurs se sont mépris sur ma pensée, à propos de l'enseignement d'État. J'ai énoncé un fait : à savoir qu'une administration ne progresse que par des réformes; je n'ai pas prétendu formuler un jugement, encore moins une critique sur l'institution d'un enseignement d'État. Est il besoin de le dire ? je tiens l'éducation pour une fonction essentielle de l'État, qu'il ne saurait répudier sans trahir son devoir envers la nation.

pas la dernière. Il faut bien compter que tous les dix ans une réforme, petite ou grande, sera nécessaire; car on vit vite de nos jours.

La réforme actuelle n'est point imprévue, ni improvisée. Voici plusieurs années qu'on parle du malaise de l'Université. La digne *alma mater* est malade. On la palpe, elle se tâte. Entre les héritiers qui ont hâte de l'enterrer et les chirurgiens qui veulent la découper, la vieille dame aurait un solide tempérament si elle ne se sentait pas la fièvre. Tous les rapporteurs des derniers budgets de l'instruction publique ont exposé la gravité de la situation. Le Parlement, plusieurs fois, a discuté sur les moyens d'y remédier. Enfin une enquête a été ordonnée par la Chambre.

Une Commission présidée par M. Ribot a entendu, du 17 janvier au 27 mars 1899, 196 dépositions : les hommes les plus éminents de tout parti et de toute profession, philosophes, littérateurs, agriculteurs, méde-

cins, ecclésiastiques, M. Jaurès à côté de M. Lemaître, et le Frère Justinus avec M. Buisson, ont apporté leurs avis. L'Université s'est critiquée loyalement, naïvement, par ses administrateurs et ses professeurs. Les Chambres de commerce ont exposé les nécessités de la lutte économique. Toute cette enquête s'est déposée en cinq gros volumes, formidables et instructifs.

Devançant le débat de la Chambre, que les circonstances peuvent ajourner indéfiniment, mais s'inspirant de l'enquête parlementaire et des conclusions des rapporteurs, y joignant les études faites au sein même de l'Université dans les bureaux de l'administration et dans les congrès de professeurs, le ministre de l'Instruction publique a décidé de réaliser immédiatement les réformes qui s'indiquaient comme les plus nécessaires.

Le projet touche à la fois à l'enseignement moderne, à l'enseignement classique, à l'enseignement des jeunes filles, au baccalau-

réat, à l'éducation physique, au régime des lycées, à l'organisation administrative, etc. En voici l'orientation générale et les idées directrices.

Nous souffrons en France d'un excès d'uniformité. Tous les esprits, toutes les professions, toutes les régions n'ont pas les mêmes besoins régionaux, professionnels, individuels. Comment introduire la diversité? Par la liberté. Concédons aux élèves et aux familles un droit de choisir l'enseignement qui leur plaît, qui leur sert; mais pour que ce droit soit autre chose qu'une fiction de droit, offrons-leur des cours variés, des types multiples d'enseignement entre lesquels ils puissent en effet choisir.

Nous souffrons en France d'un excès de théorie et de savoir. Il nous faut un enseignement pratique. D'autres pays, l'Angleterre, les États-Unis, s'occupent de donner à leur enseignement un caractère plus théorique : c'est qu'ils ont vécu longtemps dans

l'empirisme. Nous qui avons plané dans la théorie, abaissons-nous pendant qu'ils s'élèvent, pour nous rencontrer avec eux dans ce juste équilibre de la théorie et de la pratique que l'Allemagne a trouvé, et qui est, en grande partie, le secret de sa puissance économique.

Nous souffrons d'un enseignement aristocratique imposé à un pays de démocratie. La petite bourgeoisie, urbaine et rurale, peuple nos lycées, désertés, il faut bien le dire, par une partie des classes riches qui, pour des raisons diverses, s'est retournée vers l'Église et lui donne ses enfants. N'offrirons-nous rien à nos futurs agriculteurs, industriels et commerçants, que ce qui servait à dresser les préfets de Napoléon Ier ou les grands banquiers de la monarchie constitutionnelle? Continuerons-nous de ne destiner à la lutte économique que les déchets de l'enseignement classique et des professions libérales?

Il ne s'agit pas de détruire les humanités. Il ne s'agit pas non plus d'humilier devant elles l'enseignement moderne. Mais à des organes distincts de la vie nationale, il faut des exercices différents. La division du travail social suppose une division correspondante de l'éducation.

Notre enseignement moderne est une doublure du classique : il en a pris seulement les vices et la routine surannée. Rendons-le à sa vraie destination. Faisons-en un enseignement, général encore, mais pratique, qui munisse les esprits des connaissances, des méthodes, des habitudes intellectuelles, aujourd'hui nécessaires à l'exercice des professions agricoles, industrielles et commerciales. La méthode y a remplacé la routine; la science y guide la pratique. Que l'enseignement moderne soit un enseignement de méthode et de science, mais de science appliquée.

Que les langues modernes y tiennent leur

rang de langues vivantes. Qu'on les apprenne pour les parler. M. de La Palice aurait trouvé cela; mais notre bonne Université a de la peine à s'habituer à l'idée que les langues vivantes ne sont pas des langues mortes. Le temps où la langue française était la langue universelle est loin; ne vivons pas dans ces rêves. Il faut que notre commerce aille chercher le client chez lui, lui faire des offres en sa langue; et pour cela, il faut que nos jeunes gens sachent, je veux dire parlent l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe; il y en aurait qui apprendraient le chinois sans viser par là à l'Institut ou au Collège de France, simplement pour vendre aux Chinois des machines ou des tissus, que les choses n'en iraient pas pis.

Et puis notre enseignement ne doit pas retenir tous ses élèves jusqu'à dix-huit ou dix-neuf ans. L'apprentissage du commerce, de l'agriculture, de l'industrie ne peut se

reculer après le service militaire. On doit commencer de bonne heure, vers quinze ans. Par conséquent, fermons un cycle d'études, et ouvrons une porte de sortie pour ceux que la vie réclame à cet âge.

Enfin, nous avons jusqu'ici uniformisé l'instruction, et abandonné l'éducation à l'incohérente action du hasard et des circonstances. Il faut, au contraire, en diversifiant l'instruction, unifier l'éducation. Et l'éducation doit primer l'instruction, l'inspirer et l'orienter. Ce n'est pas de savants ni de lettrés, pas même de commis et de colons que la France a besoin : elle a besoin d'hommes et de citoyens. Lui fabriquer de bons avocats ou de bons commerçants, c'est la trahir, si l'aptitude spéciale n'est pas soutenue d'un caractère. Il faut que l'Université forme, dit le projet, « des esprits justes, des consciences droites, des volontés fortes », des cœurs français : non dans l'élite seulement, comme sous les régimes d'inégalité, mais partout,

dans toute la masse de la nation, puisque, par le suffrage universel, c'est cette masse qui dispose des destinées de la patrie.

En un mot, réaction contre l'uniformité administrative, réaction contre l'abus de la théorie, réaction contre l'excès du savoir : tels sont les principes très sages à l'aide desquels le nouveau projet de réforme poursuit une meilleure adaptation du travail universitaire aux besoins de la démocratie française dans notre âge d'âpre concurrence économique. Comment y parvient-il? par quels changements, et dans quelle mesure? c'est ce que nous examinerons prochainement en discutant les principaux articles du projet.

## II

### L'enseignement secondaire moderne.

25 décembre 1900.

Le point central du projet du ministre est la réforme de l'enseignement moderne. Là en effet éclate le malaise aigu de l'Université ; et c'est là qu'avec toutes les lumières, tout le dévouement de ses membres, elle n'a pu réaliser l'accord de ses méthodes et des besoins sociaux.

En 1865, M. Duruy créait l'enseignement spécial, approprié en durée et en qualité aux professions agricoles, industrielles et commerciales, dont il aurait charge de préparer le bon recrutement. Cela réussit assez bien.

Ce qui plut surtout aux familles, c'est qu'après trois ans d'études, l'enfant pouvait sortir du lycée avec un diplôme attestant des études complètes. Un petit nombre seulement allait jusqu'au bout de la cinquième année.

On voulut perfectionner la machine, et on la détraqua. On voulut obliger les familles à nous laisser leurs enfants cinq ans, et non pas trois : on s'évertua par des combinaisons de programmes à lier si bien les deux cycles que le premier fût par lui-même incomplet, insuffisant, et sans valeur pratique.

En 1886, on ajouta une sixième année, et on remplaça l'examen de la fin du premier cycle par un simple certificat d'études. Enfin l'on imagina de donner à l'enseignement spécial un caractère « général et classique », entendez littéraire.

Dès lors que signifiait le nom d'enseignement spécial ? Il disparut en 1891 avec ce qui restait de la division en deux cycles. A la place de la modeste et utile fondation de

Duruy s'éleva une ambitieuse construction, l'*enseignement secondaire classique moderne.*

On y fait tout ce qu'on fait dans le classique ancien. Il y a là deux langues mortes : on aura ici deux langues vivantes. On déchiffre là Homère et Sophocle, dans le grec : on lira ici Homère et Sophocle, en français. Par les programmes des classes, par les questions du baccalauréat, l'enseignement moderne s'est fait le contrefacteur opiniâtre des procédés de la maison d'en face.

Résultat : il y avait en France avant 1891 une grande route conduisant par le défilé du baccalauréat aux grandes écoles et aux fonctions publiques. Depuis 1891, il y en a deux.

Soyons juste : il y en aurait deux, si l'égalité des sanctions avait été accordée au baccalauréat moderne. Mais le Droit et la Médecine ont fièrement refusé d'ouvrir leurs portes à des étudiants non diplômés (je ne dis pas non instruits) en grec et en latin. Résistance absurde, évidemment. Si l'ensei-

gnement moderne est « général et classique », je ne comprends pas pourquoi il ne suffirait pas aux futurs avocats et aux futurs médecins.

Mais la question n'est pas du tout de savoir si, avec du français, des langues vivantes et des sciences, on peut donner une bonne façon à l'esprit. Cela peut fort bien se défendre; c'est un débat théorique, dont la solution n'importe pas au problème actuel de l'enseignement moderne.

Car le problème est le suivant. Nous avons en France un système d'enseignement secondaire adapté, quels qu'en soient les défauts, aux professions libérales. Nous n'en avons pas un qui forme l'intelligence pour l'activité agricole, industrielle, commerciale. Sur ce point, il ne saurait y avoir de doute. L'enquête parlementaire a fait la preuve. Sans parler des constatations faites par les membres de l'Université, nombre d'hommes appartenant au monde des affaires et la

majorité des Chambres de commerce se sont plaints amèrement que l'enseignement moderne ne répondît pas à sa véritable destination. Donc un organe essentiel nous manque : c'est cet organe qu'il faut nous donner.

Il ne s'agit pas de trouver un autre moyen que les vieilles humanités pour faire des avocats et des sous-chefs : il s'agit d'établir une bonne et forte préparation pour les Français à qui reviendra la fonction de développer la prospérité économique du pays.

M. Duruy avait bien posé la question. On peut dire que depuis 1882 nous avons tourné le dos au but.

Le projet nouveau redresse vigoureusement la direction de l'enseignement moderne. C'est un coup de barre hardi et salutaire qu'il faut remercier M. Georges Leygues d'avoir osé donner. La section permanente du Conseil supérieur, du reste, lui a déjà donné raison.

Deux points essentiels constituent la réforme.

Les deux cycles d'études sont rétablis : voilà le premier point. C'était le vœu des Chambres de commerce. A Bordeaux, à Lille, à Lyon, à Paris, à Limoges, à Auxerre, à Roubaix, à Nancy, en je ne sais combien d'autres villes, on regrette que l'Université livre au commerce et à l'industrie des bacheliers de dix-huit ans, fiers et peu maniables, au lieu qu'il faudrait des garçons de quinze ans, dociles et modestes; on déplore l' « initiation tardive » à la pratique des affaires, que cause la prolongation des études.

Aux États-Unis, l'enseignement secondaire est distribué entre le *high school* et le *college*. La coupure est nette : après quatre ans de *high school*, on peut, si l'on n'a pas les études supérieures pour but, éviter le collège, se tourner vers l'apprentissage technique et vers l'activité pratique.

En Allemagne, même pour l'enseigne-

ment classique, les trois dernières années d'étude font un cycle distinct, qui manque dans certains établissements (*Progymnases, Réalprogymnases, Écoles réales*); là même où il existe (*Gymnases, Réalgymnases, Écoles réales supérieures*), un examen public, attestant que le premier cycle d'études a été parcouru, ouvre aux élèves une porte de sortie avant les trois années supérieures.

Il faut donc approuver sans restriction le projet qui coupe les six années d'enseignement moderne en deux séries de cours : la première, ayant une durée de quatre ans, aboutira à un examen public qui en constatera le résultat. Ainsi, vers quinze ou seize ans, l'initiation aux travaux de l'agriculture ou des affaires pourra commencer.

Le second point, c'est la substitution du caractère scientifique au caractère littéraire dans l'enseignement moderne. Ici encore, il faut approuver sans restriction.

Car tout enseignement secondaire, c'est

certain, doit être un enseignement général, une formation de l'esprit. Mais la culture littéraire pousse plutôt à l'invention artistique des idées qu'à leur vérification méthodique; elle porte à créer un monde idéal plutôt qu'à observer le monde réel. La culture générale qu'il faut pour des professions où le succès dépend du compte qu'on tient des faits, c'est celle qui habitue l'esprit à extraire sûrement une connaissance exacte de la confusion du réel : c'est celle que donne la science.

L'enseignement moderne sera donc résolument scientifique. Et ne nous laissons pas éblouir ici par de fausses analogies. Il est incontestable qu'aux États-Unis et en Allemagne une certaine tendance se marque à rapprocher l'enseignement moderne du classique, à les traiter tous les deux par les mêmes méthodes, pour le même but. Mais c'est que chez ces lourds Allemands, chez ces positifs Américains, l'esprit littéraire ne

règne pas, même dans le classique. Jusque dans l'étude du grec et du latin, la forme scientifique domine; l'habitude qu'on donne à l'esprit, c'est la précision patiente et rigoureuse dans la collection et dans le classement des faits. Nous avons réellement le monopole de l'esprit littéraire dans l'éducation : l'idée de dresser la jeunesse d'une nation aux jeux aventureux du goût subjectif, de la logique imaginative et de la rhétorique brillante, cette idée-là n'appartient qu'à nous, à moins peut-être que nous ne la partagions avec l'Espagne.

Mais la culture scientifique ne devra pas dévier à son tour : l'enseignement moderne n'est pas destiné à ceux qui feront plus tard la science, mais à ceux qui useront de la science faite. Tout en disciplinant les esprits par les méthodes scientifiques, on enseignera surtout les sciences au point de vue des applications. Les études du premier cycle auront un caractère à la fois général et pra-

tique ; même dans les deux années du second cycle, on ne séparera pas la science de son usage. Ce n'est pas l'abaisser que de la ramener à l'action et à la vie.

De cette idée de ne jamais s'en tenir à la science pure va sortir une réaction contre l'uniformité des programmes. Dès qu'on songe à la pratique et aux applications, il est clair que ce qui intéresse un pays n'est pas ce qui intéresse l'autre. La science pure est une ; mais parmi les applications de la science, il en est qui sont plus particulièrement en rapport avec la vie économique de telle ou telle région. Ainsi l'on pourra dans chaque établissement harmoniser les programmes avec le caractère agricole, industriel ou commercial de la ville, du département. Les Conseils municipaux et généraux, les Chambres de commerce pourront ici donner d'utiles avis, dont le projet nous promet qu'un grand compte sera tenu. Et ceci encore est un commencement excellent.

Ainsi, désormais, l'enseignement moderne ne sera ni le rival ni la contrefaçon de l'enseignement classique. Il ne sera pas non plus inférieur. Il sera autre : il sera « lui-même », comme dit fort bien le projet. Il sera vraiment moderne et neuf, réalisant enfin en France ce que dans la civilisation actuelle on ne saurait différer plus longtemps d'établir : un enseignement qui tire sa valeur, son efficacité de la formation de l'esprit scientifique.

Cependant une difficulté reste. Notre sentiment démocratique voit avec peine, avec méfiance, les barrières qui interdisent à quelques-uns, à beaucoup, l'accès des carrières libérales et des fonctions administratives; l'égalité n'admet que des conditions de capacité professionnelle.

Il faut évidemment que nul ne soit, par un hasard de naissance ou un défaut de fortune, parqué dans un enseignement plutôt que dans un autre. Mais ceci regarde le primaire autant que le moderne, — et c'est affaire

d'administration générale, de répartition réellement démocratique des dispenses de frais d'études et des bourses.

Il faut ensuite que, par le hasard d'un choix initial, un enfant ne soit pas prisonnier, pour la durée des études, de l'enseignement moderne, exclu pour la durée de la vie des carrières libérales. Inversement, il ne faut pas qu'un enfant soit maintenu dans le classique contre toute vocation et toute aptitude. Voilà pourquoi, au début des études, dans les premières années, le projet ministériel prévoit l'établissement de passages faciles du moderne au classique et du classique au moderne. On nous promet, pour ouvrir ces passages, de mettre un certain accord entre les programmes des deux enseignements. Ce sera très nécessaire.

Puis, de nouveau, à la fin des études, on ménagera deux passages vers des études supérieures pour les sujets qui s'y sentiront attirés et y seront reconnus aptes : l'un vers

la classe de philosophie, l'autre vers la classe de mathématiques élémentaires.

Ainsi, ni *cul-de-sac*, ni *dépotoir*, l'enseignement moderne canalisera la masse de ses élèves vers un travail social approprié tout à fois à sa culture et à l'intérêt public. Il aura son originalité, sa dignité, et une part, qui deviendra de plus en plus considérable, dans l'éducation nationale.

Pour conclure donc, la réforme présente, si nette et mesurée, me paraît répondre au besoin le plus réel comme au sentiment le plus certain de la France agricole, industrielle et commerçante. Elle assure un meilleur recrutement de l'armée des luttes économiques.

Du moins elle l'assurera, si elle est appliquée dans l'esprit qui l'a dictée, exactement, énergiquement.

La France y perdra peut-être chaque année quelques centaines de surnuméraires et de licenciés : si elle gagne autant de négo-

ciants actifs, de cultivateurs éclairés, qui s'en plaindra? Pas même eux, à qui l'Université aura donné le goût de la vie active et indépendante, et qu'elle aura bien armés pour y réussir.

## III

### L'enseignement des langues vivantes.

31 décembre 1900.

« Si la connaissance et la possession réelle de la langue (vivante) enseignée n'est pas donnée à l'élève, au terme du cours d'études, on doit considérer que *cet enseignement a échoué.* »

Ce sont les termes du nouveau projet. Voilà qui est net, et je me hâte de le dire, voilà qui est juste.

Mais c'est la condamnation de la méthode presque exclusivement suivie jusqu'ici dans l'enseignement secondaire, qu'il s'intitule classique latin ou classique moderne.

Que faisait-on, en effet? On traitait l'anglais, l'allemand comme le latin et le grec, avec le même respect; on les étudiait avec la même lenteur. On faisait une large place à la grammaire, par laquelle s'obtient une connaissance philosophique du langage : on démontait les phrases et la syntaxe par une analyse curieuse, qui se trouvait être une gymnastique intellectuelle excellente. On abordait enfin les chefs-d'œuvre littéraires, Shakspeare et Gœthe; on s'élevait par eux à la contemplation de la beauté, à l'intelligence des idées.

Après sept ans d'exercices, on possédait à merveille (je parle des bons élèves) le mécanisme grammatical de l'allemand ou de l'anglais, et l'on ignorait les mots dont les Anglais et les Allemands se servent pour communiquer leurs pensées. Si l'on savait des mots, c'était un vocabulaire artistique ou philosophique, archaïque ou rare; rien de familier et d'usuel. Je lisais Byron,

en mon année de philosophie, et je n'aurais pas été capable de commander mon déjeuner dans un restaurant de Londres.

Loin de moi la pensée de rabaisser la valeur esthétique ou intellectuelle des littératures allemande et anglaise, ni leur vertu éducative. Et je ne méconnais pas ce qu'il y a d'élevé dans la façon dont le corps des professeurs de langues vivantes, si sérieux aujourd'hui et si savant, a entendu sa tâche en ces vingt dernières années.

Mais on a visé trop haut, et on a manqué le but. Là-dessus, il n'y a aucun doute possible. Écoutez ce que nous dit M. Émile Bourgeois, qui a eu la patience de dépouiller d'un bout à l'autre le gros volume où sont déposées les réponses des Chambres de commerce :

« A Paris comme à Bordeaux, nous dit-il, à Marseille, au Havre, à Lille, à Rouen, tous se plaignent que l'étude des langues vivantes ait été détournée de son véritable objet. »

Et pourquoi se plaignent-ils? Parce que le commerce et l'industrie se soucient peu qu'un jeune homme soit en état de se procurer de rares voluptés d'esprit par Shakspeare ou Gœthe, par Heine ou Shelley; mais il leur importe beaucoup d'avoir des jeunes gens qui puissent traduire une lettre d'affaires, converser avec un client, voyager en pays étranger.

Prenez un grand lycée, à Paris, à Lyon, à Bordeaux : je mets en fait qu'en dix ans il n'en sort pas dix élèves *parlant* une langue vivante, s'ils ne l'ont pas apprise hors du lycée. Aussi le commerce et l'industrie se plaignent de ne pas trouver d'employés français qui sachent les langues vivantes. Encore pour l'espagnol, nos commissionnaires parisiens trouvent-ils des Basques; mais les Basques ne suffiraient pas, si les Espagnols n'affluaient. Pour l'anglais et l'allemand, il faut presque toujours faire appel aux étrangers.

Hors de France, en Russie, aux colonies, c'est pis : les négociants français ne peuvent avoir que des commis étrangers. La place des Français est tenue par des Belges, des Suisses, des Allemands. Sans doute on se heurte ici à un autre obstacle : nos Français ont peur de se dépayser. Mais s'ils parlaient des langues étrangères, les pays étrangers les effrayeraient moins.

Donc, encore ici, le coup de barre nécessaire a été donné.

« On renoncera résolument, dit le projet, à faire de l'enseignement des langues, à l'imitation de l'enseignement gréco latin, soit une gymnastique intellectuelle, soit un moyen de culture littéraire. »

On apprend les langues pour l'usage, pour les lire ou les parler après qu'on a quitté le lycée. Peu importe l'usage, besoins pratiques ou commerciaux, études littéraires, information scientifique; celui qui saura l'anglais ou l'allemand, qui aura réellement

l'instrument en main, en fera aisément ensuite ce qu'il voudra, selon les exigences de sa profession.

Mais il faut remarquer que quiconque parle une langue est toujours capable de la lire, tandis que quiconque lit une langue — j'en sais personnellement quelque chose — n'est pas toujours capable de la parler. D'où la conclusion naturelle que le but de l'enseignement doit être de mettre les jeunes gens en état de parler les langues.

Pour cela, réduire la grammaire et les exercices grammaticaux au minimum indispensable; habituer les élèves à la langue usuelle, celle des journaux, des revues, de la correspondance, de la vie pratique; reculer l'étude des textes littéraires à l'heure où la langue usuelle est bien possédée; enfin, et surtout, d'un bout à l'autre des études, exercer à entendre et à parler, faire une large part, la plus large possible, à la conversation : toute cette méthode découle

évidemment et rigoureusement du principe.

J'entends bien l'objection : Le moyen de causer en classe avec quarante élèves; le moyen de faire causer quarante élèves! Si l'on cause avec deux ou trois devant trente-sept ou trente-huit endormis, quel déchet! Même avec vingt élèves, y a-t-il réellement une conversation possible? Et quelles banalités, quelles inepties ne se condamne-t-on pas à dire et à provoquer!

Assurément la difficulté est réelle. Elle n'est pas invincible. Il faut de la part du professeur un peu de méditation et d'imagination pour conduire une conversation intéressante et utile. Il faut de la part de l'administration une attention soutenue à ne pas maintenir des classes trop nombreuses. Les dédoublements entraînent des dépenses; mais ici, plus que dans l'étude des langues mortes, c'est une question de vie ou de mort pour l'enseignement.

Au reste, la difficulté n'est pas plus grande pour nous que pour les Allemands. Partout, dans leurs programmes, pour l'étude du français et de l'anglais, l'usage pratique est mis au premier plan. Dans leurs gymnases, jusqu'à la fin, les exercices de conversation sont prescrits à *chaque classe*.

Une autre cause qui stérilise souvent le zèle des professeurs de langues vivantes est la composition des classes. Tous les élèves de quatrième suivent le même cours, et tous les élèves de philosophie. Un « quatrième » parle anglais : n'importe, il sera avec les petits Français qui l'ânonnent. Un « philosophe » ne sait pas un mot d'allemand : n'importe, il s'entraînera à traduire *Faust*. C'est commode pour la discipline intérieure et pour les « mouvements »; mais c'est absurde.

Le nouveau projet prescrit que « l'on répartira les élèves dans les cours de langues vivantes non d'après leur âge ou leur

classe, mais d'après leur force ». Notre « philosophe » de tout à l'heure ira dans le cours des commençants, et le gamin de quatrième viendra converser avec les forts du cours supérieur.

Toute cette réforme est solide et pratique. Pourtant, peut-on jamais être maître d'une langue vivante sans être allé dans le pays où elle est parlée? C'est vrai; et le projet le prévoit en nous promettant que l'on augmentera le nombre et, dans certains cas, la durée des bourses de séjour à l'étranger. Voilà qui est parfait; et si ces bourses sont largement données, et bien placées, si elles ne tombent pas uniquement sur de futurs professeurs et des apprentis savants, notre commerce et notre industrie en ressentiront bientôt les heureux effets.

Je n'ai parlé jusqu'ici que de l'anglais et de l'allemand. Ce que j'ai dit s'applique aussi bien à l'italien et à l'espagnol. Mais ces deux dernières langues ne sont guère parve-

nues jusqu'à Paris; elles n'y comptent à peu près point dans l'enseignement universitaire. Une savante conception géographique a jusqu'ici parqué l'italien dans les académies de Grenoble, d'Aix et de Toulouse; l'espagnol, dans les académies de Toulouse et de Bordeaux. C'est supposer un peu gratuitement que l'italien et l'espagnol ne doivent être enseignés que dans les régions où l'on aurait quelques moyens d'apprendre ces langues sans notre enseignement. C'est supposer aussi un peu légèrement que l'espagnol se parle seulement de l'autre côté des Pyrénées. Mais quiconque, de Paris ou du Nord, fabrique pour l'Espagne ou commerce avec elle, quiconque, à Dunkerque ou à Nantes comme à Paris, commerce avec l'Amérique du Sud, a besoin d'employés qui sachent l'espagnol. Ce n'est pas la situation géographique toute seule, ce sont aussi les relations économiques qui doivent déterminer la distribution des cours de langues vivantes

entre les établissements scolaires de toute la France.

Aussi suis-je heureux de lire dans le projet de réforme que « l'enseignement de l'italien et de l'espagnol sera développé dans les établissements où les relations industrielles et commerciales le comportent », et que ces langues seront reçues au baccalauréat au même titre que l'anglais et l'allemand.

Mais elles sont plus faciles? dira-t-on. Qu'importe, si elles sont aussi utiles? Si la facilité attire, tant mieux : nous aurons moins d'étrangers à employer. Le souci de la difficulté est un préjugé, qui se lie à l'emploi des langues comme gymnastique intellectuelle : ce ne sont pas les langues difficiles qu'il faut savoir, mais les langues qu'on aura occasion ou besoin de parler.

Il faut donc encore ici adhérer pleinement à la réforme, qui avec raison ne fait à ce sujet aucune distinction entre l'enseigne-

ment classique ancien et le moderne. Des deux côtés le problème est le même : faire des élèves qui comprennent et qui parlent les langues vivantes; retarder les jouissances littéraires après l'acquisition du vocabulaire.

Et la méthode prescrite est bonne, est la seule bonne : c'est celle qu'indiquent également la raison et l'expérience.

# IV

## L'enseignement classique et le baccalauréat.

5 janvier 1901.

J'aborde une matière délicate, hérissée de difficultés, de doutes et de disputes.

On s'en aperçoit à la lecture du projet de réforme. Qu'y lit-on?

Qu'on veut « accuser plus nettement dans les programmes le caractère de culture générale qui est propre à l'enseignement classique »;

Qu'on veut en bannir « l'érudition scientifique, historique et philologique » ;

Qu'on veut y développer seulement « ce qui est susceptible de former l'esprit, de

frapper l'imagination, et d'agir sur le sentiment »;

Qu'on veut « fortifier les humanités ».

Je n'ai garde de trouver cela mauvais. Je ne sais pas si c'est bon ou mauvais. Je ne vois rien de clair dans ces formules élastiques et vagues.

Qu'entend-on par *frapper l'imagination*, *agir sur le sentiment*? Qu'entend-on par *fortifier* les humanités?

Quelles questions et quelles méthodes juge-t-on *curieuses*, *subtiles*, *spéciales*? que veut-on précisément chasser sous le nom d'*érudition*?

Veut-on retrancher quelques excès, quelques recherches trop savantes et difficiles d'histoire, de science, de littérature et de philosophie, des spéculations que l'expérience prouve passer par-dessus la tête des élèves? A merveille.

Mais voudrait-on diminuer la précision scientifique de la connaissance, restaurer

dans les classes de lettres la vieille méthode littéraire, revenir à la culture unique du goût et de l'éloquence, à l'étude unique de la forme et de la rhétorique? Ce serait un désastre. Pouvons-nous en 1900 traiter les humanités comme les concevaient Rollin ou le P. Porée? Et dès ce temps-là, pour un Voltaire qu'elles faisaient, que de Marmontel!

Ainsi, ce n'est pas clair. Jusqu'à ce que l'application fasse apparaître ce que de telles annonces enveloppent, je serai inquiet.

Ce n'est pas que le projet ne contienne ici encore des indications nettes, même des indications excellentes. En voici une, ou plutôt deux, en un seul article. A l'issue de la classe de troisième, les élèves pourront opter entre le grec et des cours complémentaires de sciences ou de langues vivantes.

Enfin! voilà que l'on ose toucher au grec! Je ne suis pas tout à fait un barbare, et je souscris d'avance aux belles choses qu'on

me dira sur Homère et sur Platon, sur le Parthénon et sur Phidias, sur l'âme grecque et sur l'art grec, sources inépuisables de civilisation et de beauté. Mais il y a un fait : huit élèves sur dix perdent leur temps en grec, n'en savent pas trois mots après six ans d'étude et, dans l'ennui d'une étude infructueuse, ne peuvent que se rendre, et parfois pour la vie, réfractaires au charme de toute cette civilisation et de toute cette beauté.

Mieux vaut laisser à ceux que le grec rebute la faculté d'y renoncer : c'est un luxe intellectuel. Les États-Unis et l'Allemagne se trouvent fort bien d'avoir institué un enseignement sans grec : avec du latin et des langues modernes, ou du latin et des sciences, on assure une instruction suffisamment générale, déjà pratique, et littéraire encore.

Il était possible d'étudier deux langues mortes, du temps que l'on n'apprenait ni

langues vivantes, ni sciences, presque pas de français, et à peine un peu d'histoire. Nous avons mis de tout cela abondamment dans nos programmes, — et pouvions-nous faire autrement? Que le grec donc cède la place : c'est la loi de la vie. Et ainsi sauvera-t-on le latin, de moindre valeur en soi que le grec, mais plus utile pour nous, car toutes nos origines sont là.

Saluons aussi ce principe de l'option qui fait enfin son entrée dans nos institutions. Des élèves du même enseignement, de la même classe, ne suivront pas tous les mêmes cours. Les études fondamentales seront communes à tous, et chacun se complétera selon son aptitude, sa curiosité et ses vues d'avenir. C'est là un germe excellent, qui, je l'espère, se développera. Les États-Unis appliquent, d'une façon originale, et très largement, ce principe de l'option, qui donne chez eux les meilleurs résultats.

Mais pourquoi s'arrêter à mi-chemin?

pourquoi astreindre ceux qui ne veulent pas continuer le grec, à le commencer? N'est-il pas dangereux, pour cette étude même, d'encombrer les classes d'enfants qui savent qu'ils n'ont pas besoin de s'appliquer? Ce leur sera, dit-on, une gymnastique intellectuelle. N'y a-t-il donc pas assez de choses utiles qui peuvent exercer l'esprit? et quel profit retire-t-on d'un exercice fait sans goût, sans effort et sans application? Pourquoi ne pas faire la sélection en deux étapes? ceux qui ne veulent pas du grec ne l'aborderont pas, à la sortie de la sixième; ceux qui ne savent pas s'ils en veulent, l'essayeront, et pourront s'en détourner après expérience, à la sortie de la troisième.

Pourquoi aussi ne pas mettre l'enseignement classique sur le même pied que le moderne? L'institution de deux cycles serait-elle moins bonne ici que là? Le certificat de grammaire, qui faisait des pharmaciens de seconde classe, était apprécié de beau-

coup de familles qui ne destinaient pas leurs enfants à la pharmacie. Un cours de trois ou quatre années de latin, langues vivantes et sciences peut constituer un tout complet et suffisant. Les *high schools*, aux États-Unis, renvoient tous leurs élèves après quatre années; ceux qui veulent continuer vont dans les *colleges*. En Allemagne, un examen public dans tous les établissements secondaires, les classiques comme les modernes, ouvre une porte de sortie avant les trois dernières années d'études. Ce serait le salut pour beaucoup de nos petits collèges qui pourraient, comme les *progymnases* allemands, offrir à leur clientèle un enseignement complet sans se donner le luxe coûteux et inutile des humanités supérieures.

J'arrive enfin au baccalauréat. Je confesse d'abord que je marche ici sous le drapeau de M. Lavisse, l'irréductible adversaire du baccalauréat. Mais, il faut le reconnaître, jusqu'à présent, ni le pays ni l'Université ne

nous ont donné raison, et nous sommes minorité. Ce que nous voulons étant impossible actuellement, résignons-nous au possible.

De ce point de vue du possible, la réforme est bonne.

Les deux vices principaux du baccalauréat, c'est le rôle qu'y joue le hasard; c'est aussi qu'il ne garantit pas du tout chez ceux qui le passent, la solidité des études.

On ajoute une troisième composition écrite pour la première partie du baccalauréat classique. Cette composition sera soit une version grecque, soit une composition de sciences, soit une composition de langues vivantes. L'option naturellement, introduite dans les études, doit pénétrer jusqu'à l'examen.

On ajoute aussi une deuxième composition écrite (sur un sujet de philosophie) pour la seconde série de la seconde partie, qui n'en avait qu'une (c'est la série où l'on arrive

par la classe de mathématiques élémentaires).

Ainsi l'examen deviendra plus sérieux et plus probant.

Plus sérieux, il sera moins aléatoire. Mais ce n'est pas encore assez pour éliminer le hasard. Voici donc ce que l'on édicte :

« Les professeurs de l'enseignement secondaire ne pourront jamais examiner leurs propres élèves. »

Ceci a l'air d'un paradoxe. Poser en règle que les examinateurs ne connaîtront pas les candidats qu'ils jugeront, est-ce le moyen de diminuer la part du hasard dans l'examen? En Allemagne, sous le contrôle d'un commissaire de l'État, les élèves sont jugés par leurs maîtres, qui les ont vus à l'œuvre, qui ont noté leur capacité, leur effort, leur progrès. Et c'est la raison même.

Il faut nous résigner provisoirement à être hors de la raison. C'est une nécessité que nous fait actuellement la liberté de l'en-

seignement, ou, pour parler plus exactement, le partage du monopole entre l'État et l'Église. On ne peut faire siéger les professeurs des établissements privés dans un jury public, et il serait injuste de faire examiner tous les candidats par les professeurs de la moitié des candidats.

Acceptons donc que les professeurs ne soient pas juges de leurs élèves. Du moins est-ce un progrès réel et considérable de remettre l'examen à des juges qui connaissent, sinon les candidats, du moins l'enseignement, les programmes et les méthodes dont ils reçoivent mission de contrôler les résultats.

Car le développement merveilleux de notre enseignement supérieur sous la troisième République a eu pour conséquence de peupler les Facultés de spécialistes et d'érudits qui ne sont jamais entrés dans une classe de lycée que comme élèves, en leur enfance. Ils ne savent plus nettement ce que c'est que

l'enseignement secondaire. Ils demandent trop parfois aux candidats, et plus souvent peut-être trop peu.

Et le nombre effroyable des candidats, le nombre restreint des examinateurs contraignent quelquefois à remettre l'examen d'une matière à un professeur qui ne l'a jamais enseignée, ni étudiée, depuis qu'il a été fait lui-même bachelier.

Désormais, selon le vœu du ministre ratifié par le Conseil supérieur, des professeurs de l'enseignement secondaire, sous la présidence d'un professeur de la Faculté, examineront les candidats. Les jurys seront composés de telle sorte que chaque partie de l'examen soit confiée à un juge spécialement compétent.

Enfin, nul candidat ne sera refusé sur un simple calcul de points, sans une délibération particulière du jury et sans un examen attentif du livret scolaire, quand il aura été produit.

Tout cela est bien conçu, de nature à donner satisfaction tout à la fois à l'Université, qui veut de fortes études, et aux familles, qui veulent des garanties — je ne dis pas de justice, elle n'a jamais fait défaut — mais de justesse dans l'octroi du diplôme.

La réforme est-elle suffisante? Je ne sais; mais réellement elle peut rendre l'examen plus sérieux et moins aléatoire. Donc elle sera bienfaisante. Et il n'était peut-être pas possible de faire plus à l'heure présente.

# V

## L'éducation.

17 janvier 1901.

« On prétend, — disait le Ministre au Sénat, le 15 mars 1900, dans l'important discours où il esquissait son programme de réforme, — on prétend que nos professeurs, très habiles quand il faut instruire, sont de médiocres éducateurs... Il est vrai, l'éducation universitaire et l'éducation des établissements libres ne reposent pas sur le même principe. Je trouve notre principe bon et ne suis pas d'avis d'en changer.

« Dans l'Université... nous accordons le plus de liberté possible à l'élève... nous

laissons se développer sa personnalité... Nos élèves semblent parfois avoir trop de sève... Nous préférons cet excès de vitalité à un système d'éducation, plus séduisant peut-être en apparence, mais qui, par une pression douce mais inflexible, incline toutes les têtes devant la même volonté et imprime la même empreinte à tous les esprits. »

On ne saurait mettre les choses au point avec plus de discrétion, et avec plus de netteté. En dressant toutes les natures à se courber sous la même croyance, on rend le phénomène de l'éducation parfaitement visible : en formant des natures capables de faire et choisir leur croyance, on facilite une diversité qui, pour les esprits prévenus ou inhabiles, ressemble à une insuffisance de l'éducation. Mais proclamons-le bien haut, cette diversité-ci révèle une qualité d'éducation bien supérieure à cette unité-là. Vouloir réaliser l'unité hors de la liberté, par l'oppression de l'individualité, serait le plus

effroyable et dangereux recul : il faut qu'on le sache bien.

Ce n'est pas que l'Université n'ait, ici comme ailleurs, à se perfectionner. Mais son progrès consiste à développer son principe, non à l'abandonner. Il consiste à rendre le but plus visible à tous, et à découvrir les voies les plus sûres pour l'atteindre. Il est certain que jusqu'en ces derniers temps l'éducation était plutôt une conséquence comme automatique des méthodes d'enseignement, ou une conséquence fréquente de l'effort individuel des maîtres, qu'elle n'était constamment le principe régulateur et la fin obligatoire de l'œuvre universitaire. Même les élèves et les familles, avant 1870, ne nous demandaient guère que de l'instruction.

Il faut autre chose aujourd'hui : l'état social exige, les familles désirent que l'Université se préoccupe de l'éducation plus encore que de l'instruction. Elle le com-

prend et s'y efforce depuis vingt ans. Le Ministre, après plusieurs de ses prédécesseurs, lui représente cette tâche comme essentielle, comme le service national qui lui incombe. Et il pose des règles pour la bien remplir, auxquelles il n'y a qu'à adhérer, en les complétant parfois.

« Développer l'éducation physique et la vie au plein air; généraliser l'enseignement de tous les exercices et jeux capables d'assurer la souplesse, l'endurance et la vigueur du corps » : cette vue du projet sera applaudie de tout le monde. Il ne s'agit pas de tomber dans l'excès anglais de l'éducation athlétique. Mais, outre l'avantage évident de combattre, par une culture méthodique des qualités physiques, les résultats fâcheux de la vie moderne, urbaine et sédentaire, c'est dans l'éducation physique qu'est la clef de toute une série de problèmes de l'éducation morale.

Dans les jeux et exercices, la nécessité

immédiate d'agir habitue aux délibérations rapides, aux décisions nettes; on y apprend à se charger d'une responsabilité; on s'y heurte à des réalités qui détruisent les illusions de l'ignorance et de la vanité; on y prend le pli de regarder bien et vite, de mettre le plus de chances possible de son côté, et de courir le risque nécessaire : en un mot, là se forme l'homme d'action.

Mais ce n'est pas tout. Là, dans une sphère restreinte, l'enfant se forme au *self-government* : son action est remise à son jugement. Il se forme à la vie sociale : il faut qu'il se concerte, qu'il se subordonne; il apprend à vivre avec des égaux, avec des chefs. Il apprend à la fois à être chef, à choisir ses chefs, à obéir à ses chefs. Aussi préféré-je à l'escrime et à l'équitation, exercices individuels où se forment des supériorités aristocratiques dans des plaisirs privilégiés, les jeux collectifs et vraiment sociaux où l'enfant, membre d'un groupe organisé,

ne prend son plaisir qu'en travaillant au plaisir commun.

Sur le développement de l'éducation physique s'amorcerait aisément toute une éducation de l'homme et du citoyen par la liberté, pour l'action, par la liberté individuelle, pour l'action sociale.

Quant à l'éducation intellectuelle, il faut bien entendre qu'elle est la base de toute éducation morale. Il est très vrai, malgré des contradictions intéressées, que l'instruction a par elle-même une vertu libératrice, donc éducative. Si l'on tient l'esprit serf, on pourra armer des volontés, tremper des caractères ; ce sera un dressage, ce ne sera pas une éducation. Ce serait un recul désastreux de ne pas faire reposer l'éducation sur la science : on l'a bien compris aux États-Unis, où ce principe inspire même l'enseignement primaire.

L'éducation intellectuelle, nous dit le projet, consiste à faire des esprits « justes et

libres ». Justes, qui discernent la vérité; libres, qui n'appellent pas vérité, sans examen, la formule d'un maître, ni la suggestion de leur désir.

Il est évident que pour faire ces esprits « justes et libres », la *qualité* du savoir, comme le rappelle le ministre, importe plus que la *quantité*. Ce qui revient à dire qu'il s'agit moins d'enseigner à nos élèves des résultats que des méthodes : le but n'est pas qu'ils répètent exactement : « Ceci est; cela est de telle façon »; mais qu'ils connaissent les raisons pour lesquelles il faut le dire, les garanties et les signes qui autorisent à le croire. Le but est surtout que dans les problèmes de la vie, plus tard, leur esprit sache se conduire avec méthode, juger ses raisonnements et ceux des autres, estimer la certitude, la probabilité, la possibilité d'un fait, comme sa nature et sa signification. Il nous faut faire des esprits qui aient le discernement du vrai.

Cela conduit, je le remarque en passant, à faire prédominer partout, même dans l'enseignement littéraire, l'esprit scientifique. Car il n'y a que la connaissance scientifique qui soit méthodique, et dont l'acquisition soit un exercice de méthode. Seule la science donne le goût et le sens du vrai.

Enfin l'éducation morale. « Faire, nous dit le projet, des consciences droites et des volontés fortes » : applaudissons encore ici. Mais un doute surgit : le lycée est neutre. Comment fera-t-on l'éducation des consciences sans une foi, sans un idéal? Nous n'avons pas de dogme, mais nous avons un idéal, et une foi. Notre idéal et notre foi ne sont pas tyranniques, parce qu'ils ne décident rien sur la cause de l'univers et sur les problèmes métaphysiques. Ils laissent à chacun sa croyance, et le mettent en état d'y adhérer avec une pleine connaissance, donc avec une pleine liberté. Ils définissent seulement les *conditions* de l'activité morale et

sociale, laissant à chacun le choix des fins.

Ces conditions sont les suivantes. La conscience doit être libre : libre des contraintes extérieures de l'autorité et de la crainte, libre aussi des servitudes intérieures de l'ignorance et du préjugé. Ainsi la liberté intellectuelle prépare la liberté morale.

La conscience doit être droite, aller au bien par le vrai.

La volonté doit être forte : il faut se mettre, dans l'action, au-dessus de la peur, au-dessus de l'intérêt, au-dessus des affections même, des sympathies et des respects ; tout sacrifier au vrai qu'on connaît, au devoir qui commande.

Il y a des sentiments enfin hors desquels l'action individuelle, en quelque sens qu'elle aille, ne saurait être bonne.

Des sentiments humains : l'amour de l'humanité, la justice. Des sentiments sociaux : l'amour de l'égalité, de la liberté. Je dis la liberté et l'égalité pour les autres,

non pour soi, comme on fait souvent. Des sentiments nationaux : le culte de la France, de son clair et noble génie, l'amour de ses souffrances, qui lui sont venues souvent d'avoir conçu trop tôt un idéal trop pur, et d'avoir préféré l'humanité à elle-même. Aimons-l'en davantage, et ne répudions pas ce passé : il est la raison d'être de la France dans le monde.

Au reste, ce caractère humain de la France est, heureusement, un caractère indélébile. Nos bouillants nationalistes se doutent-ils qu'en préférant leur pitié des Boers à l'amitié de l'Angleterre, ils sacrifient noblement l'égoïsme national à un idéal universel de justice, et se conduisent par le plus pur sentiment de cosmopolitisme?

Je crois qu'on ne peut faire une objection aux principes formulés par le ministre de l'Instruction publique, dont je viens de faire un rapide commentaire. Dira-t-on encore que ce n'est pas là une éducation?

Mais il importe par *qui* ce programme sera appliqué. N'importe quel instructeur, qui sait son affaire, peut instruire à la rigueur. L'éducation dépend d'une relation personnelle entre le maître et l'élève.

On nous promet de « rapprocher le plus possible la vie intérieure du lycée et du collège de la vie de famille ». Cela peut s'entendre en un bon sens. Mais il faut convenir que ce qui force l'Université de se proposer pour but principal l'éducation, c'est que la famille s'est révélée absolument impuissante à la donner. Il ne faudrait pas faire passer les causes de cette impuissance de la famille au lycée et au collège.

Entendez seulement par là que l'enfant sera comme chez lui au lycée; qu'il y trouvera le bien-être que son âge et les mœurs comportent; plus de gaieté, plus de liberté. Plus de sympathie surtout et d'affection : des visages familiers, attentifs et bienveillants; qu'il ait le sentiment d'être quelqu'un, non

un numéro ni une machine; qu'il voie sa petite personnalité respectée, protégée ; qu'on cherche en lui-même un appui contre lui, au lieu de le courber ou le briser brutalement. Tout cela suppose un personnel stable de proviseurs, de professeurs, de répétiteurs ; que l'Université, comme la famille, offre toujours à l'enfant les mêmes visages, les mêmes voix, les mêmes esprits, les mêmes affections. Cette permanence des distributeurs de l'éducation est d'une importance capitale. Je suis heureux de constater qu'on nous la promet. Les effets en seront excellents.

VI

## Les réformes administratives.

26 janvier 1901.

Je ne voudrais pas abuser de la patience de mes lecteurs : aussi me contenterai-je d'indiquer sommairement les autres parties qui complètent le vaste plan proposé à l'examen du Conseil supérieur.

Portant son attention sur l'enseignement des jeunes filles, le ministre annonce le dessein d'en reviser les programmes. On ne dira jamais assez haut quelle est la valeur de cet enseignement et quel progrès il a réalisé : il nous donne une avance sensible sur l'Allemagne. Nos lycées et collèges de jeunes

filles, en dépit de toutes les critiques intéressées que dicte l'hostilité politique ou la concurrence jalouse, donnent aux esprits, avec une instruction de qualité supérieure, une forme intellectuelle et morale qui fait une excellente éducation. Il y a chez le personnel, outre un savoir solide et étendu, une largeur et une curiosité d'esprit, une ardeur de travail, un dévouement et un zèle que rien ne lasse et que rien n'égale : je le dis parce que cela est, et parce qu'on ne le sait pas assez, dans notre France toujours si effarouchée des nouveautés. Il n'y a rien d'essentiel à changer dans cet enseignement. Mais il faut défendre élèves et professeurs contre leur avidité de savoir. On allégera donc les programmes; on diminuera les heures de travail; on développera les enseignements qui sont des diversions à l'application de l'esprit et des détentes, l'enseignement des arts et celui des travaux d'aiguille. On distinguera soigneusement l'enseigne-

ment général de la préparation spéciale au professorat. On simplifiera les épreuves qui terminent les deux cycles d'études. A tout cela les familles applaudiront.

Un point important et neuf est la tentative qui est faite pour lutter par le lycée, comme par l'école, contre l'alcoolisme. Au moment où les Chambres manifestent une si désolante impuissance, où les intérêts électoraux conduisent des députés, qui sont d'ailleurs des gens d'esprit et de cœur, à écarter par des négations sans preuves ou de puériles railleries les conclusions les plus fortement établies de la science, au moment où le danger de l'alcoolisme, que toute l'Europe proclame, est nié publiquement au Parlement français, M. Leygues fait un acte d'intelligence et d'énergie qui l'honore, un acte de patriotisme réel et sans tapage, en inscrivant aux programmes de l'enseignement secondaire le devoir d'éclairer la jeunesse sur l'alcoolisme qui menace l'exis-

tence même du pays. Une place sera faite dans les programmes de philosophie, d'histoire naturelle et d'économie politique à l'exposé des dangers physiques, moraux et sociaux de l'alcoolisme.

C'est très bien.

Pour assurer le sérieux de cet enseignement, on lui donnera une sanction au baccalauréat. Je loue l'intention, mais je doute du résultat. Nous aurons sans doute ainsi des professeurs qui développeront, des élèves qui apprendront la question de l'alcoolisme : ferons-nous par là des hommes réfractaires au mal, et ayant la volonté de le combattre autour d'eux? Ne serait-ce pas dans une application du *self-government* et un apprentissage de l'activité associationniste que serait la véritable voie? Ne faudrait-il pas faire des sociétés de lycéens pour combattre l'alcoolisme? L'enseignement est une bonne chose; mais il faut ici qu'il se complète par l'action. Le résultat à viser est la création des habi-

tudes défensives; il faut qu'avant de quitter le lycée, l'adolescent ait pris l'engagement et commencé l'effort par lesquels il se préservera et travaillera à préserver ses concitoyens.

Je dirai enfin un mot de certaines réformes administratives qui ont du rapport à l'orientation et à l'efficacité de l'enseignement, et qui intéressent les familles.

Le ministre annonce l'intention d'attacher plus longtemps à leurs postes proviseurs et professeurs. J'ai déjà touché un mot de cette question. Elle est grave. Si des collèges qui n'ont pas un agrégé dans leur corps enseignant prospèrent, tandis que des lycées qui n'ont presque que des agrégés périclitent, c'est que dans les collèges le personnel est à peu près fixe. L'agrégé voyage de ville en ville pour son avancement : faute de titres et de grades, le professeur de collège reste où il est; il cesse bientôt d'être un étranger dans la ville. Matériellement et

moralement, l'établissement où il enseigne y gagne; il profite de la considération et de la notoriété de ses maîtres.

On veut également relever la situation et l'autorité des proviseurs. Un principal de collège a ses professeurs en main; il est le maître chez lui. Un proviseur de lycée n'a pas toujours un ascendant très fort sur ses professeurs et ses maîtres d'étude. Évidemment, il est bon qu'il y ait un chef dont la volonté donne l'impulsion et mette l'unité dans la maison où tant de gens, divers d'esprit et de capacité, travaillent. Mais comment donnera-t-on aux proviseurs l'autorité qui, en fait, leur manque parfois aujourd'hui?

En accroissant leurs pouvoirs : c'est très bien.

En leur demandant des garanties de capacité, des services et des grades propres à leur donner une autorité morale, à leur assurer le respect de leurs subordonnés.

Fort bien encore.

J'ajouterai, moi qui ne suis rien dans l'administration et qui peux tout dire : en les choisissant bien, et, les ayant bien choisis, en ne brisant pas leur initiative et leur bonne volonté.

On parle de séparer l'administration des internats de la direction des études. A merveille, — si les chefs des lycées apprennent tous par là à être des éducateurs, et non simplement des administrateurs. Trop souvent aujourd'hui le proviseur bien noté est celui qui assure un ordre extérieur, une régularité machinale, qui accroît chaque année son chiffre d'élèves de quelques unités, qui fait des économies sur son budget, et qui n'a pas d'affaires. Il fait tout bien ; il n'oublie que l'essentiel, qu'il laisse à l'initiative individuelle des maîtres, non sans la contrarier parfois.

Il ne faut plus que l'on voie un proviseur, sous je ne sais quelles vaines raisons, décourager, blâmer un jeune professeur qui, tout

chaud de zèle, veut se donner hors de sa classe à ses élèves, vivre en rapports familiers et affectueux avec eux, se mêler à leurs jeux. Il ne faut plus que ces bonnes volontés soient mal notées, comme manquements à l'ordre et à la dignité.

Si l'esprit administratif devait continuer à dominer chez nos proviseurs, l'extension de leurs pouvoirs serait funeste. Ce n'est pas qu'il n'y en ait d'excellents, qui entendent de haute façon leur devoir. Ils ne sont pas encore aussi nombreux qu'il faudrait. Il faudra ici non pas faire d'un coup une réforme générale, mais d'abord trouver les hommes et, à mesure qu'on les aura trouvés, leur donner l'indépendance et les pouvoirs dont ils sauront user. Ceux-là sauront « associer les professeurs à la vie intérieure, à la discipline morale et intellectuelle du lycée ». Ce sont les termes du projet ministériel. L'idée est excellente : il faut la faire passer au plus vite dans la pratique.

Les familles ne liront pas sans satisfaction qu'il est question d'abaisser les tarifs scolaires. On se plaint, en général, que les lycées soient trop chers. On aimerait mieux qu'ils fussent gratuits. Je le comprends; et la gratuité n'est pas une chimère, si l'on est assez rigoureux sur l'admission, si les non-valeurs et les paresseux — quelle que soit la condition sociale des parents — sont éliminés sans pitié. Actuellement, il ne saurait en être question. Je me demande même si la réforme à réaliser est un abaissement général des tarifs : ne vaudrait-il pas mieux laisser les tarifs actuels pour ceux qui peuvent payer, et combiner des tarifs dégressifs pour les familles peu aisées, et surtout pour les familles chargées d'enfants? L'extension des remises partielles ou totales me paraît le meilleur système.

Pour conclure, la réforme tentée par le ministre lui fait grand honneur, ainsi qu'à son collaborateur M. Rabier, le distingué

directeur de l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, et sans revenir sur quelques réserves qui touchent surtout l'orientation des études littéraires, cette réforme est utile, claire, cohérente. Elle fortifie le caractère pratique, scientifique et moderne de l'enseignement, sans l'abaisser à un utilitarisme vulgaire.

Elle choquera des préjugés, des habitudes et des théories. On lui reprochera d'être superficielle, parce qu'elle n'est pas révolutionnaire. On l'accusera de compliquer notre système scolaire : comme si, entre la science et la société qui, toutes les deux, vont se compliquant, l'enseignement pouvait garder sa rudimentaire simplicité des jours anciens, comme si la diversité croissante de l'instruction ne pouvait pas se compenser par une unité plus forte de l'éducation.

Au reste le Conseil supérieur — dont la session s'est close le 28 décembre — a donné raison au ministre. Après une discussion

longue et sérieuse, il a adopté, avec des modifications peu importantes, la plus grande partie du projet qui lui était soumis. Il terminera son examen dans sa prochaine session, en février : il lui reste à régler le détail de la réforme de l'enseignement moderne, dont le principe a déjà été accepté. Souhaitons que ce règlement du détail ne détruise pas le principe. C'est là la plus caractéristique, et incontestablement la meilleure partie de la réforme, celle où la prospérité nationale est le plus directement intéressée.

Notre Université est mieux portante que beaucoup n'aiment à le dire. Les examens de conscience publics auxquels elle se livre périodiquement sur elle-même, prouvent sa noblesse et sa vitalité. Elle est sans cesse en quête du mieux; elle cherche infatigablement comment elle remplirait mieux son devoir envers la patrie. Ses crises sont des crises de progrès. Celle que termine la

réforme d'aujourd'hui, aura été particulièrement bienfaisante : elle aura réalisé un accord plus étroit de l'enseignement universitaire et de la société contemporaine. Et soyez sûrs que ce que l'on combat dans l'Université, c'est cet accord qu'elle s'efforce de resserrer tous les jours; ce qu'on ne lui pardonne pas, c'est de marcher et de vouloir marcher dans le sens du monde moderne, dans le sens de la science et de la démocratie.

## VII

### Derniers obstacles.

22 mars 1901.

On a vu plus d'une fois, dans notre histoire parlementaire, une réforme nécessaire, proclamée telle, votée à une grande majorité, avorter à la dernière heure par une disposition additionnelle qui n'a l'air de rien, et qui tout simplement rend la nouvelle loi inapplicable ou inefficace.

Nous sommes menacés de quelque chose de pareil dans la réforme de l'enseignement moderne, dont j'ai précédemment rendu compte.

Le projet du ministre a été accepté par le

Conseil supérieur. Division en deux cycles; caractère scientifique de l'éducation générale des esprits; caractère pratique de l'instruction, étude des langues vivantes pour l'usage, étude des sciences dans les applications; appropriation des programmes aux besoins économiques des diverses régions : tous ces articles ont passé. Et cela, c'est toute la réforme.

Il ne reste plus que quelques détails à régler. Mais c'est sur ces détails que la réforme risque de chavirer. Si l'on n'ouvre l'œil, on peut, par la solution des dernières et en apparence secondaires difficultés, neutraliser tous les bons effets des mesures précédemment arrêtées, et faire un grand mal au lieu du bien nécessaire.

Les pierres d'achoppement sont les *sanctions* et les *ponts*. Sous ce jargon technique se cachent des idées fort simples.

Pour entrer dans les grandes écoles et dans les grandes administrations, avant les

examens spéciaux qui classent les candidats, on exige de tous la présentation de certains diplômes attestant des études d'un certain ordre. Le droit que confère un diplôme d'être candidat à une école ou à une administration est dit la *sanction* de ce diplôme.

L'enseignement classique et l'enseignement moderne sont comme des voies parallèles, c'est-à-dire qu'ils ne se rencontrent jamais : qui entre une fois dans l'un doit le suivre jusqu'au bout. Cependant il peut être utile de permettre, sous de certaines conditions, à certains élèves de changer de voie. Ces passages qu'on ménage d'un enseignement à l'autre par certaines dispositions des cours et des programmes, c'est ce qu'on a pris l'habitude d'appeler des *ponts*.

Ces définitions posées, voici comment la réforme tant souhaitée par le pays qui travaille, menace d'échouer sur la question des *sanctions* et des *ponts*.

D'une part, une tendance s'est dessinée à

doter l'examen unique par lequel se terminera le second cycle d'études modernes de *toutes les sanctions* actuellement attribuées au baccalauréat moderne qui se passe en deux parties[1].

D'autre part, une tendance s'est marquée à ne pas admettre de *ponts* : l'enseignement moderne serait à voie unique, parallèle au classique, sans jonction ni croisement.

Ces deux tendances convergent : si l'élève qui sort du moderne son diplôme en poche, peut se présenter à Polytechnique, à Saint-Cyr, avoir accès à tout enfin sauf les Facultés des lettres, de médecine et de droit, l'utilité des *ponts* disparaît : quel avantage aurait-on à passer du moderne au classique? Le profit ne compenserait pas la peine. Et mieux vaut, sans réclamer de *ponts*, travailler à ouvrir les Écoles de droit et de médecine aux bacheliers modernes. Quand les *sanc-*

1. C'est, dit-on, cette solution qui a été adoptée.

*tions* seront les mêmes, la cloison étanche entre les deux enseignements ne gênera plus personne.

Quel mal y aurait-il à ce qu'il en fût ainsi? Et y a-t-il autre chose dans toutes ces disputes chinoises sur les *sanctions* et les *ponts*, que des rivalités de professeurs appartenant à des ordres divers, et le jeu d'un mesquin esprit de corps qui intéresse les classiques à humilier le moderne, les modernes à menacer le classique?

Il y a autre chose, et quelque chose de très grave : ce n'est rien moins que l'avenir de l'enseignement moderne qui va se décider.

Si le diplôme unique qui sera pris à la fin de la première moderne donne un droit d'accès aux grandes écoles, il en résultera que six ans d'études modernes conduiront au même point que sept ans d'études classiques, puisque la seconde partie du baccalauréat classique se passe à la fin de la septième année. Est-il téméraire de présumer que ce

gain d'un an peuplera nos classes modernes de futurs candidats à Saint-Cyr et à Polytechnique?

Les études classiques en souffriront. Les classes de latin peut-être se videront. Mais je ne m'en inquiète pas aujourd'hui : je ne veux regarder que l'enseignement moderne, et son intérêt.

Or, cette affluence de futurs candidats aux Écoles faussera complètement l'enseignement moderne. Leur pression se fera sentir sur les études, sur les méthodes et la direction des professeurs. Bon gré mal gré, il faudra bien faire la classe pour eux. On voulait un enseignement pratique : il sera théorique, parce qu'il faut de la théorie pour les Écoles. On voulait y tenir compte des diversités régionales : il sera uniforme, parce que le programme des Écoles est le même pour toute la France. Les futurs officiers, les futurs ingénieurs feront la loi dans le second cycle moderne : destinés à en être la gloire,

la parure, ils en seront d'abord les tyrans. Ceux qui n'aspireront pas aux Écoles seront la « quantité négligeable » dans la classe. Et l'agriculture, le commerce, l'industrie auront encore une fois reçu le bon billet de La Châtre.

Si l'on veut réellement organiser et faire vivre un enseignement approprié aux besoins des professions agricoles, industrielles et commerciales, j'entends par là un enseignement qui n'en développe pas le dégoût et l'incapacité, il n'y a qu'un moyen de réussir : il faut faire que jusqu'au bout les classes soient composées en grande majorité d'élèves qui s'y destinent. Leur nombre maintiendra l'enseignement dans sa voie, et les tentations de le fausser par la vanité de faire recevoir de brillants sujets aux grandes écoles feront défaut. Comment donc faire la sélection des élèves dans les classes modernes?

C'est très simple : il suffit de ne promettre de débouchés que vers l'agriculture, le com-

merce et l'industrie, c'est-à-dire de supprimer les *sanctions* qui attachent au diplôme du second cycle d'études modernes un droit d'accès aux Facultés des sciences, à Polytechnique, à Saint-Cyr.

Je ne suis pas intransigeant : qu'on laisse subsister, si l'on veut, quelques *sanctions*, l'accès à quelques écoles, à quelques administrations, qui ont besoin surtout d'une instruction pratique et des sciences expérimentales. Quand les haras ou les eaux et forêts seraient accessibles aux diplômés du moderne, il n'y aurait point là de péril. Les jeunes gens qui se dirigent vers ces carrières sont peu nombreux ; disséminés dans tous les établissements, ils ne pèseraient pas sur l'enseignement et ne sauraient le fausser. Le point important est de ne pas laisser déborder dans les classes le flot des candidats à Polytechnique, à Saint-Cyr et aux Facultés des sciences.

Sera-ce humilier le moderne ? Il faut que

l'amour-propre se mêle à tout, en France. Quelle humiliation inflige-t-on au moderne en déclarant qu'il ne conduira pas aux professions qui ne sont pas en rapport avec les études qu'on y fait, mais à celles auxquelles ces études sont précisément adaptées?

Les élèves de l'enseignement moderne ne pourront être officiers, ni ingénieurs. En seront-ils moins aptes à être décorés, députés, ministres, voire président de la République? N'auront-ils pas plus de chances de s'enrichir? Quel salon donc, quel mariage leur seront interdits? Aucun avantage social n'est, en réalité, réservé aujourd'hui aux professions libérales. Dans notre exquise société, l'argent donne tout, et l'argent se trouve plutôt chez les fabricants de chocolat et de produits chimiques que chez les officiers et les fonctionnaires.

Il ne faut pas croire que l'enseignement moderne soit plus démocratique que le classique. La clientèle des lycées est plus popu-

laire que celle des écoles de Jésuites et de Dominicains, moins populaire que celle des écoles primaires; mais dans les lycées, le moderne et le classique se recrutent à peu près dans les mêmes couches sociales. Ils coûtent aussi cher l'un que l'autre. Et toutes les *bourses*, ou à peu près, se donnent dans le classique. Donc, en refusant au diplôme moderne la sanction de l'accès aux Écoles, on ne prend pas une mesure anti-démocratique.

Cependant est-il admissible que l'enfant qui, vers onze ou douze ans, aura été adjugé à l'enseignement moderne ne puisse plus s'en évader? Quels que soient son aptitude, son goût, le repentir des parents, *moderne* il a été fait, *moderne* il restera : il est engagé pour la vie. Cela ne peut être. La loi défend les vœux perpétuels : ne les rétablissons pas dans l'Université.

Qu'y a-t-il donc à faire? Tout simplement jeter un *pont*.

Le ministre apporte un projet de *pont*. Celui-là ou un autre, cela m'est égal, pourvu que la condition essentielle y soit réalisée. Cette condition consiste à séparer dès l'entrée du second cycle les élèves qui se destinent aux écoles de ceux qui n'y prétendent pas, pour offrir à chaque peloton l'instruction qui lui convient et ne pas sacrifier les vocations utiles aux capacités brillantes. Le but sera atteint ici encore par une application du principe fécond de l'option.

Que deux voies soient ouvertes dans le second cycle : le moderne gardera pour les uns son caractère jusqu'au bout, et mènera les autres (le petit nombre, je l'espère) rejoindre leurs camarades du classique à l'entrée des classes préparatoires aux Écoles. L'intérêt social et l'intérêt individuel seront conciliés.

On n'empêchera personne de prétendre à devenir ingénieur ou officier, s'il en a le goût; mais au moins ceux qui voudront

être tout simplement négociants, industriels ou agriculteurs, et qui croiront très sensément que c'est tout aussi honorable, ceux-ci au moins sont instruits comme il convient qu'ils le soient.

Nous leur offrirons enfin une éducation telle que les familles et les chambres de commerce la réclament, et ont raison de la réclamer; une éducation qui de braves enfants dont la visée va à se rendre capables de fabriquer de la toile, de vendre de la quincaillerie, de récolter de la betterave, ne prétendra plus tirer par force des poètes, des critiques, des savants, et n'en tirera plus des ratés, mais des hommes sérieux, solides, munis d'un bon savoir pratique, et bien dressés au travail méthodique.

Ayons un cours au moins au bout duquel ne se dresse pas la façade des grandes écoles, et où il soit permis de croire que l'agriculture, le commerce et l'industrie ne sont pas

naturellement le lot des cancres. Si le Conseil supérieur, dans la session qui s'est ouverte hier, nous fait ce cadeau, il aura bien mérité de toute la France laborieuse.

# VIII

## Les véritables humanités modernes.

### I

15 juin 1901.

J'ai applaudi à la réforme qui promet de nous donner un enseignement moderne « scientifique », c'est-à-dire, où la science, son esprit et ses méthodes, soient l'instrument de la formation des esprits qui est l'œuvre essentielle de tout enseignement secondaire. On se figure souvent que les partisans du projet veulent réserver le caractère « littéraire » à l'enseignement classique, comme quelque chose de rare et de supérieur, qui crée un privilège de bonne

éducation, et par suite un titre éminent aux bonnes places.

Je ne sais si réellement ce machiavélique calcul a été fait par quelques-uns. En tout cas ils seraient bien trompés. Car il apparaîtra sans doute à l'épreuve que la forme scientifique est la meilleure et la plus efficace qu'on puisse donner à l'enseignement secondaire. En l'imposant au moderne, on le sauve, et on l'élève : et d'un misérable pastiche qu'il s'efforçait d'être, on en fait un modèle pour le classique, qui bon gré mal gré, plus tôt ou plus tard, devra entrer dans la même voie ou périr. Je regrette qu'on ne l'ait pas indiqué ni même, à ce qu'il semble, soupçonné dans la récente réforme que le Conseil supérieur a votée.

Notre enseignement classique — quand l'initiative individuelle des maîtres ne le corrige pas, ou que l'indifférence personnelle des élèves ne le neutralise pas — est plus mauvais que bon, pour tous ceux qui ne sont

pas destinés à être vaudevillistes, romanciers, poètes, critiques ou journalistes ou simplement hommes du monde « sans profession » : et c'est le grand nombre tout de même qui est dans ce cas. Il est mauvais, non pas parce qu'on y apprend le grec et le latin, mais parce que l'étude « littéraire », celle qui ne regarde que la hardiesse du jeu des idées ou la beauté de leurs formes, y domine trop absolument.

Ce système, quelques transformations qu'il ait reçues au cours de son existence, nous l'avons hérité des jésuites qui l'avaient reçu des humanistes de la Renaissance. Il consiste essentiellement à traiter les anciens comme si le dépôt des idées générales de l'humanité était chez eux seuls, comme s'il n'y avait pour former des idées générales que les procédés employés par eux. C'est cela qu'on veut dire, quand on dit qu'il n'y a pas de culture véritable de l'esprit en dehors de leur étude.

Il était bien naturel qu'on eût cette idée au temps de la Renaissance. La théologie mise à part (dont il s'agissait justement de s'affranchir), toute pensée humaine s'alimentait en eux. Cicéron, Tite-Live, Sénèque, Platon, Plutarque, quels inépuisables magasins d'idées pour un Machiavel, un Rabelais, un Montaigne! Les natures les plus riches, les plus fortes, les plus originales demandaient aux anciens une direction, une base, un point de départ pour l'exercice de leur activité.

Et comment enrichir l'héritage de pensée qu'on tenait d'eux? où prendre les méthodes créatrices des idées? Les mathématiques étaient la seule science constituée, la seule qui eût des règles : mais leur méthode n'était encore qu'une discipline spéciale, sans intérêt pour la direction générale de l'esprit : elles étaient, comme écrira Pascal, la plus belle, et la plus « inutile » des connaissances.

La génération donc et la critique des idées

se faisaient par les moyens que les anciens avaient pratiqués, par l'imagination et par la rhétorique. Des vraisemblances que le sens commun appréciait, des rapports confirmés seulement par la logique générale, une audace d'invention plus glorieuse de créer que de vérifier, une beauté de composition et d'expression qui accréditait l'idée plus puissamment que sa justesse intrinsèque, une foi irrésistible et inconsciente au sentiment subjectif, plus de souci de l'ingénieux que de l'exact, et plus de hâte à persuader les autres que de patience à s'assurer soi-même de la vérité des choses : voilà l'art de penser et de prouver que l'on trouvait, admirait, ou empruntait dans les écrits des Grecs ou des Latins, le seul qui existât alors et fût à la portée de quiconque voulait participer à la vie intellectuelle. Les humanités qui contenaient le dépôt des vérités humaines, offraient aussi l'instrument propre à les fabriquer et les répandre.

Que le XVII^e siècle et le XVIII^e, après le XVI^e, aient persévéré dans ce système d'éducation, cela n'a rien qui nous étonne. La méthode de Descartes ne pénétra pas dans les collèges : qu'en eût-on fait? Après l'effort hardi de la Renaissance, l'Église a repris en main l'éducation publique. Elle accepte les humanités, mais elle les dépouille de leur venin. Elle en fait une forme élégante des esprits. Elle ôte en effet tout ce qui, chez les anciens, excite à l'invention ou à l'examen des idées, à l'exercice original et libre de la pensée. Elle n'y montre que les expressions exquises des notions reçues, les procédés qui donnent un tour agréable ou persuasif aux choses que la tradition, la croyance commune de l'autorité dispensent de contrôler. Les humanités qui ont fait un Rabelais et un Montaigne se rapetissent à la rhétorique. Ce n'est même plus un art de penser qu'on y prend, mais un art de parler bien sans penser.

Dès le XVIII^e siècle, il était clair que cette éducation était insuffisante. Tous les grands esprits du temps tirent leur grandeur d'ailleurs, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Buffon, Voltaire même, qui n'y a guère pris que ses étroitesses. Faisons la contre-épreuve : combien pauvres, combien stériles apparaissent les esprits qui gardent toute leur vie la forme des humanités, un Rollin, un Marmontel !

Combien est-il plus absurde aujourd'hui, en 1901, d'une absurdité qui croît de jour en jour depuis un siècle et que chaque jour écoulé grossit encore, combien est-il plus absurde de faire consister la culture de l'esprit dans les *humanités*, c'est-à-dire dans la rhétorique.

La source des idées n'est plus là. Les sciences physiques et naturelles, les sciences historiques ont renouvelé entièrement notre conception de l'univers, de la société et de l'homme. Il n'est plus une idée des anciens

que nous puissions accepter sans demander à ces sciences le degré de croyance et la précision de formule qu'il lui faut donner. Mais surtout Descartes ayant posé la règle qui affranchit la raison de toutes les servitudes du préjugé, de l'autorité et du sentiment, et ouvert la voie de la libre et probe recherche de la vérité, les sciences de la nature et les sciences historiques nous ont munis de procédés exacts pour former la certitude et du moins en déterminer le degré qu'il est possible d'atteindre. On *sait*, grâce à ces sciences, à quelles conditions une affirmation peut être regardée comme prouvée, un fait comme établi, et que toutes les ingénieuses ou fines constructions de la logique pure, du sentiment, de l'imagination, de la rhétorique sont tout juste autant que rien, du point de vue de la vérité. Il n'y a pas une idée des anciens, quand même nous la garderions, que nous puissions recevoir sur la preuve et par la méthode des anciens.

Or, est-il besoin de démontrer que ce qu'il nous faut aujourd'hui, ce sont des esprits qui aient la forme scientifique? Entendons sous ce mot, qui sonne ambitieusement, des esprits qui aient le goût ou le sens de la vérité, qui portent en toutes leurs actions un désir sérieux de connaissance claire et exacte, qui aient conscience des difficultés et des périls qu'on rencontre dans la poursuite ou l'élaboration du vrai, et qui, se défiant de tout le monde, d'eux-mêmes autant que des autres, prennent toutes les précautions indiquées en chaque espèce pour ne pas se tromper et n'être pas trompés : ces précautions sont ce qu'on appelle les méthodes. La recherche méthodique du vrai, voilà en un mot où consiste l'esprit scientifique, et le faire dominer dans l'enseignement secondaire, c'est subordonner toutes les études à l'idée que leur but commun, leur direction convergente doivent être de façonner des esprits qui, toute leur vie, en toutes choses,

sachent pratiquer la recherche méthodique du vrai.

Les véritables humanités modernes, ce sont les sciences : au sens large du mot, en y comprenant les sciences historiques avec les sciences exactes et les sciences de la nature. La haute culture, celle qui prépare à la vie, à l'action — dans quelque domaine que ce soit, économique, politique, social, et même moral — est-ce cette culture littéraire qui développe la grâce de l'esprit et le dresse à jouer avec les idées? ou bien est-ce la culture scientifique qui le ramène toujours à l'idée du vrai, et lui enseigne les moyens d'y aller? Où est la discipline salutaire, et capable de former les habitudes intellectuelles qu'il faut souhaiter à nos enfants, à notre peuple?

Je sais bien que la souveraineté de la rhétorique a été entamée en notre siècle, que l'histoire et les sciences ont été installées dans l'enseignement classique à côté des

études littéraires. Mais — et je réserve toujours l'action individuelle des maîtres, qui souvent dans la pratique corrige heureusement les vices du système, — mais, qu'il s'agisse de mathématiques ou de physique, d'histoire naturelle ou d'histoire politique, on a procédé, dans l'établissement des programmes, comme si l'essentiel était de mettre dans la tête des élèves le plus grand nombre possible de théorèmes, de lois, de formules, de classifications et de faits, comme si le savoir était tout, et la méthode rien. On n'a réussi qu'à faire une juxtaposition incohérente d'enseignements divers. On a laissé subsister l'étude littéraire, la rhétorique : on s'est contenté de mettre à côté de la philologie, et puis de l'histoire, et des sciences. On n'a pas réformé, on a détraqué la vieille discipline des humanités.

Il faudrait que l'enseignement classique — humanités comprises — s'orientât tout entier vers le principe scientifique. Il aurait son

unité dans cette idée, que, dans toute étude et tout exercice, le but du maître doit être de développer dans les esprits le sens et le goût du vrai, de leur faire remarquer comment, en chaque espèce, la vérité est trouvée, ou manquée, de les mettre enfin en possession d'une certaine méthode et discipline, appropriée à un certain objet. Il ne s'agira pas de leur faire connaître un grand nombre de lois et de faits; mais que, par des exemples bien choisis, ils apprennent ce que c'est qu'une vérité mathématique, et comment elle s'élabore, et de même une vérité chimique, une vérité astronomique, une vérité physiologique, une vérité historique. Comment chacune de ces vérités d'ordres divers se fait-elle? par quels moyens se dégage-t-elle? à quels signes se reconnaît-elle? Voilà la connaissance qui devrait être le bénéfice principal des études. Les jeunes gens devraient sortir du collège ayant bien conçu quelles sont les principales voies par lesquelles se forme

le savoir humain, et à quels objets, pour quels résultats s'applique chaque méthode. Ils devraient, au sortir du lycée, être dressés à ne rien faire sans méthode, et sans une méthode choisie avec discernement, selon l'objet à connaître ou la fin poursuivie.

Toutes les études ainsi concourront à donner aux esprits la façon dont ils ont besoin : chacune y exercera sa vertu propre, sans incohérence et sans conflit. Il y aura unité de but, d'effort et de résultat.

## II

Dans ce système, le latin et même le grec garderont leur place. Il n'y aura de menacées que la rhétorique, et cette malheureuse habitude de ne pas examiner la vérité des choses, sous le prétexte d'en analyser ou admirer la beauté, ce que l'on appelle la culture du goût littéraire, et qui n'en est que la perversion et l'abus. Les *humanités* se renouvelleront, libérées de la rhétorique, et dirigées par le souci de la formation scientifique de l'esprit.

Il ne peut plus être question, comme au XVI^e^ siècle, de prendre les langues anciennes comme ouvrant le dépôt de la culture

humaine. Il ne peut plus être question, comme à la même époque, de les apprendre pour l'usage qu'elles peuvent encore avoir dans la société des savants et des lettrés. On ne se sent pas non plus requis de les connaître pour avoir le brevet d'honnête homme et l'accès dans le beau monde et aux belles places.

Alors pourquoi donc continuerait-on d'étudier le grec et le latin? Je conçois fort bien un type scientifique d'enseignement secondaire sans grec et même sans latin : mais le grec et le latin, tous les deux, ou celui-ci seul, peuvent entrer dans la composition d'un type fort légitime et excellent, à condition d'en soumettre l'étude à l'esprit scientifique. Là encore, les anciennes préoccupations littéraires devront céder le pas : ce qu'on apprendra par le maniement des textes grecs et latins, ce sera le goût du vrai, le sens de l'exactitude, l'habitude de la méthode, la connaissance pratique des moyens

par lesquels la vérité en cet ordre spécial s'élabore. Quelle direction et quel caractère ce principe donnera-t-il aux études?

Quoi qu'en disent certains défenseurs des langues anciennes, qui ne pourraient pas nous offrir de meilleurs arguments pour nous en dégoûter, si l'on apprend le grec et le latin, c'est pour les savoir. On apprend mal, si on ne se propose pas de savoir. La gymnastique intellectuelle est tout, dit-on ; je le veux, mais elle ne sera sérieuse et efficace que par l'intention ferme et sincère de venir à bout d'acquérir la science dans laquelle on s'exerce. Mais savoir n'est pas le terme ni la fin du travail : savoir ici est un moyen. Il faut faire que les élèves qui étudient le latin et le grec, les sachent bien, mais tout n'est pas fait, quand ils les savent bien.

Nous avons dans l'Université une manière subtile et paradoxale de défendre notre routine. Tandis que nous trouvons des raisons

d'enseigner les langues vivantes comme des langues mortes, nous nous ingénions à prouver que nous devons enseigner les langues mortes comme des langues vivantes. Malgré les efforts faits depuis Jules Simon, nous n'avons pas su nous résoudre à établir l'enseignement du latin sur cette base, qu'il ne s'agit plus de l'écrire, mais de le lire. Nous n'avons pas su encore renoncer à faire des artistes en style latin. Le discours et la dissertation subsistent, exercices stériles où se consume sans fruit le temps précieux, et qui contribuent fort à produire chez les élèves le dégoût des études latines. Bien savoir le latin, et le grec de même, c'est, à l'heure présente, dans les conditions de notre vie intellectuelle, c'est être capable de lire, de bien lire, les auteurs latins et grecs : rien de plus; et sans doute, « si vous faites cela vous en ferez pas peu ».

Mais il nous faut considérer deux moments dans le travail : le moment où l'on déchiffre

un texte inconnu, le moment où le texte est déchiffré; dans le premier, il s'agit d'obliger les mots à livrer le sens; dans le second, il s'agit d'employer le sens livré par les mots. Chacun de ces deux moments a sa vertu originale pour l'éducation de l'esprit.

Il faudrait que le professeur se pénétrât bien de cette idée, que dans la traduction d'un texte, l'important n'est pas de révéler le vrai sens aux élèves. Je sais des professeurs estimés, et tel vraiment renommé, qui se contentaient pour corriger une version, de lire à voix haute la traduction excellente qu'ils avaient soigneusement élaborée. C'était ôter à cet exercice toute sa valeur éducative. L'œuvre efficace et qui forme les esprits consiste, par une analyse attentive du texte, par une étude minutieuse du sens des mots, du rapport des mots et des phrases, par un emploi judicieux des connaissances grammaticales, historiques, littéraires, à montrer aux élèves les voies par où l'on va

au vrai sens; on les conduit, en les appliquant personnellement à la recherche, à remarquer par quel traitement méthodique et progressif ce sens se dégrossit, se débrouille, se précise, s'affine, depuis le brouillard confus de la première lecture jusqu'à la clarté nuancée de la traduction définitive. Si un élève ne retient que le sens, c'est tant pis : il faudrait qu'il retînt surtout, et comme une habitude, non comme chose de mémoire, la série d'opérations délicates par lesquelles le sens a été mis au point.

Toute page, toute phrase d'un auteur ancien doit être traitée comme un groupe de problèmes liés dont les solutions sont déterminées par un certain nombre de données : sens général des mots, règles de la grammaire, lois générales de la logique, usage particulier d'une époque ou d'un auteur; à quoi doivent s'ajouter, selon les textes, des connaissances spéciales d'ordre historique, esthétique, ou philosophique, la considéra-

tion de certains états de goût, de conscience ou de civilisation, etc. Il y a là tout un travail considérable qui, s'il est fait avec méthode, aboutit à la détermination la plus exacte du sens; le profit est grand, comme la difficulté, puisque la plus simple phrase oblige à rassembler et à mettre ensemble en action un grand nombre de connaissances variées.

Mais le sens d'un passage ne sort pas mécaniquement, par une manutention méthodique. Il faut toujours un acte personnel, un « tour de main » pour achever et dégager la traduction avec une netteté parfaite. Une part est laissée à la conjecture, à l'appréciation et à l'initiative individuelles. C'est-à-dire qu'il y a toujours une part d'indéterminé dans ces sortes de problèmes : elle correspond à la part d'individualité de l'auteur dans l'emploi des mots, de la logique et des idées communes. Par là encore l'exercice de la traduction est excellent. Dans la vie,

les problèmes incomplètement déterminés sont les plus nombreux : et le vice de la pratique commune, c'est, sous prétexte que la détermination rigoureuse n'est pas possible, de se comporter comme si aucune détermination partielle n'était possible. De ce que la précision mathématique n'est pas de mise, on conclut qu'on peut s'abandonner à l'instinct, à la fantaisie, à l'intérêt, sans souci du vrai. Les exercices donc où l'on ne peut atteindre à la certitude scientifique, et où l'on peut cependant traiter scientifiquement un certain nombre de données, contribueraient utilement à la formation de l'esprit, si nous les dirigions de façon à lier indissolublement chez nos élèves deux opérations contraires qui se complètent en se succédant : l'examen et le traitement méthodiques de toutes les données susceptibles de nous faire avancer vers une solution exacte, la décision énergique de l'intelligence qui, ayant bien évalué tout le connu, sait aller au delà du connu et

risquer ce qu'il faut dans l'action nécessaire. Il faut savoir, comme disait Pascal, *travailler pour l'incertain*; c'est l'œuvre de la volonté; mais l'œuvre de la raison est d'abord de réduire autant qu'il est possible le domaine de l'incertain.

A considérer ainsi l'étude des textes anciens, la place et l'importance des divers exercices se détermineraient sans peine. Les exercices essentiels et véritablement éducateurs sont la version et l'explication orale. La grammaire et la philologie seraient mises à leur place. Étude sérieuse de la grammaire, point d'érudition ni de curiosités philologiques; des ouvrages simples, donnant les règles et usages principaux; le détail particulier, les cas singuliers ou exceptionnels, abandonnés à l'enseignement oral des maîtres, qui se régleraient sur l'occasion et l'utilité. La lecture des textes fixerait ainsi la mesure de la connaissance philologique. Le discours et la dissertation, lamentables essais

d'art littéraire, iraient rejoindre le vers latin et *les neiges d'antan*. Le thème resterait comme moyen de fixer les grandes règles dans l'esprit et de faire comprendre le mécanisme des langues anciennes : il finirait par disparaître, ou se ferait rare, lorsque la connaissance grammaticale serait tout à fait assimilée.

Nous voici maintenant au second moment que je distinguais tout à l'heure. Il nous faut regarder le contenu des textes qu'on a déchiffrés : qu'en extraira-t-on pour la formation des esprits?

D'abord l'étude des littératures se fera par les textes. L'*histoire littéraire*, chose d'enseignement supérieur, est, dans l'enseignement secondaire, un fléau. Les élèves ne peuvent conduire une recherche personnelle, ni faire une construction, sinon chimérique et qui leur donnerait une mauvaise habitude d'esprit. Ils ne peuvent contrôler ni comprendre les formules du maître, avec le peu qu'ils ont

lu. Précédant la lecture à peu près complète ou du moins abondante des textes, le cours d'histoire littéraire est une école de *psittacisme*. Ce n'est que les études achevées, ou près de l'être, que le souci de dessiner les courbes de l'évolution littéraire peut apparaître. Jusque-là le maître s'occupera de faire déchiffrer le plus de textes qu'il se pourra. Quelques mots, à l'occasion d'une lecture ou d'une explication, avertissent les élèves de la continuité historique et accusent la liaison d'une œuvre à d'autres œuvres : ces mots seront plutôt des suggestions pour éveiller la curiosité que des formules pour lier l'intelligence. Et les esprits actifs, ainsi fouettés du désir d'en savoir plus, iront se satisfaire dans les livres, hors de la classe : il en existe assez, de bons et même d'excellents, où le professeur pourra les adresser.

Dans l'étude des textes, on réduira le commentaire philologique à ce qui est indispensable pour la pleine intelligence du texte, et

des textes analogues qu'on se proposera de faire plus tard connaître.

Le commentaire littéraire se fera largement, sans rhétorique exclamative, sans prétention de forcer le sentiment des jeunes auditeurs. On n'oubliera pas que la difficulté de la langue et la singularité des conventions littéraires, dans les œuvres antiques, ne permettent pas d'espérer que les œuvres feront leur effet comme par un coup de foudre, et détermineront immédiatement des ravissements et des secousses d'émotion esthétique. Il ne se rencontre pas tous les jours parmi la jeunesse qui épèle Tite-Live, ou Sophocle, un Anatole France en qui une narration pittoresque, un beau vers humain ont des résonances profondes. Nous devons fondre peu à peu la glace dont l'œuvre antique est pour un enfant français recouverte, l'introduire peu à peu au sentiment de l'art grec et de l'éloquence romaine. C'est affaire de temps, de patience, de petites remar-

ques innombrables et précises, qui peu à peu, sans phrases et sans lieux communs, détruiront l'obstacle du langage ancien et initieront à l'intelligence des partis pris artistiques des Grecs et des Latins. Point de rhétorique surtout ni de dogmatisme : n'offrons pas comme des modèles absolus les chefs-d'œuvre que seules les relations au temps et au milieu éclaircissent ; n'endoctrinons pas nos auditeurs comme s'ils devaient refaire ou copier ce qu'ils ont seulement besoin d'aimer. Rejetons, finissons de rejeter tout ce qui nous embarrasse encore de l'exercice qu'on appelait jadis faire valoir les beautés d'un texte littéraire. Préparons avec lenteur une connaissance de la littérature et du goût des anciens, d'où germera à son heure, plus tôt ou plus tard selon les natures individuelles, le sentiment sincère et spontané de la beauté antique. A vouloir hâter cette floraison, on n'obtiendrait que mensonge et bavardage.

Mais dans l'enseignement secondaire, le commentaire moral doit avoir encore le pas sur le commentaire esthétique. L'étude de la forme doit conduire à l'étude du fond et s'y subordonner. Mais le temps est passé où l'on peut proposer les idées des anciens comme vérités absolues et universelles, dont il n'y a qu'à s'imbiber du mieux qu'on peut. Nous ne pouvons plus nous proposer ni proposer aux jeunes gens d'être des platoniciens, ou des épicuriens, ou des stoïciens dans le xx^e siècle de l'ère chrétienne. Le temps est passé où un homme raisonnable pouvait rêver d'être un héros de Plutarque.

En réalité, commentaire littéraire, commentaire moral, toute explication du contenu d'un texte doit prendre la forme d'une explication historique.

Nous ne pouvons plus dans Virgile ou dans Cicéron offrir à nos élèves les lois éternelles du goût et de la création artistique. Nous ne pouvons plus qu'y chercher pour

eux et leur faire découvrir la personnalité d'un écrivain, le génie d'une nation, le caractère d'une époque. Il faut leur faire comprendre qu'une tragédie grecque est le produit et le miroir d'une civilisation, mettre sa forme singulière en relation avec la religion, l'art et la vie des Grecs du v[e] siècle, faire apercevoir comment les trois théâtres d'Eschyle, de Sophocle, d'Euripide représentent trois moments, trois aspects de l'âme athénienne, réfractés dans trois individualités fortes et diverses. En lisant les poètes anciens, nous chercherons des rapprochements moins avec les poètes modernes, qu'avec les faits politiques et les œuvres d'art du même temps : l'architecture grecque et la sculpture grecque nous fourniront d'utiles commentaires d'Homère et de Sophocle, et l'histoire de l'art, telle que M. Perrot récemment en esquissait un magistral programme, nous aidera à révéler le sens de la poésie. N'ayant plus cure de transmettre les « pré-

ceptes immuables du bon goût », nous tâcherons de faire pénétrer nos élèves jusqu'à l'intelligence de la vie antique; là ils trouveront sûrement le sentiment et l'amour de cette littérature et de cet art que l'âme et la civilisation des Grecs et des Romains ont créés pour s'exprimer.

Dans les idées morales, politiques, sociales des anciens nous ne pouvons aussi montrer à nos élèves que des idées relatives à certains états d'esprits et à certaines conditions d'existence. D'Homère à Marc-Aurèle, en des cas choisis et sur des textes convenables, nous tâcherons de faire concevoir comment les problèmes de la vie intérieure et de la vie sociale se sont posés dans la conscience grecque et dans la conscience romaine, différemment à des moments différents, et dans des individus différents. Nous suivrons dans le progrès de la morale grecque l'évolution de la civilisation grecque. Voyez avec quelle netteté exquise M. Alfred Croiset, dans son

cours de Sorbonne, nous rend compte des conceptions religieuses et morales d'Homère par les conditions de la vie grecque aux temps homériques : il était divin en cet âge-là de manger à sa faim, de n'avoir jamais à craindre de manquer de nourriture.

Cependant si tout le commentaire se ramène à une instruction historique, quel bénéfice en retirera-t-on pour l'éducation générale de l'esprit? Celui de connaître l'homme, et la vie humaine, et comment nous sommes devenus ce que nous sommes. Dans l'examen des principales œuvres de l'antiquité, tous les problèmes de la conscience et de la société apparaîtront l'un après l'autre. Examinés historiquement, dans les solutions passagères d'une nation disparue et d'une époque lointaine, ils pourront être considérés de près, avec exactitude, et sans timidité : la neutralité scolaire, dans l'impartialité de l'examen historique, ne coûtera rien à la profondeur, au sérieux de l'ensei-

gnement. Les jeunes gens seront avertis des grands problèmes qui se posent à toute conscience et à toute société. En voyant les conditions par lesquelles les solutions antiques sont déterminées, ils concevront que d'autres conditions, en d'autres temps, obligent à poser et à résoudre les mêmes problèmes différemment. Nulle doctrine n'étant imposée ni prêchée, ils seront pourtant préparés à aborder ces problèmes dans la vie contemporaine, à n'en pas ignorer l'existence, ni la gravité. Ils auront compris aussi que les solutions humaines sont toujours provisoires, que chaque siècle, selon ses lumières et ses besoins, modifie les solutions anciennes, les adapte ou les remplace. Ils prendront l'idée de l'œuvre d'hommes et de citoyens qu'ils auront à faire, pour élever selon la vérité de leur temps la conscience morale de leur temps, et pour inscrire dans les faits tous les progrès de cette conscience. Ils ne croiront pas qu'ils n'ont qu'à dormir

sur l'héritage de leurs ancêtres, à l'abri des traditions séculaires et des institutions commodes, sans se donner la peine d'y rien changer. L'étude historique des œuvres littéraires leur aura communiqué le sens profond et bienfaisant du relatif, c'est-à-dire de l'effort toujours nécessaire dans un monde qui toujours change.

Voilà comment j'imagine que les langues anciennes et les humanités peuvent retenir leur place dans une organisation rationnelle de l'éducation moderne, et servir à l'acquisition de l'esprit de méthode et de vérité. Je ne crois pas qu'il y ait un autre moyen de les sauver.

Quand on pourrait les sauver autrement, on ne le devrait pas. Nos jeunes Français, réfractaires souvent à la grande poésie et au grand art, vivent pourtant par l'imagination et la sensibilité à un degré qui, pour les fonctions futures de l'homme et du citoyen, est inquiétant et dangereux. Au lieu d'exciter

encore ces petites créatures vibrantes par une culture intensive et exclusive du sentiment et de l'imagination, il faudrait les calmer, donner un autre ressort à leur activité, les habituer à se dompter, à ne point juger des choses par leurs désirs et leurs visions, en un mot mettre dans ces machines nerveuses, si promptes à s'affoler, le sûr régulateur de la méthode. Une éducation nationale doit contenir le contrepoids du tempérament national.

La réforme que j'indique a cet avantage que, sur bien des points, dans la France universitaire, l'initiative individuelle l'a commencée : il n'y a qu'à continuer, compléter et coordonner. Ceci encore : que nul bouleversement extérieur n'est nécessaire. Le changement que cette réforme nécessite est tout intérieur : elle peut se faire dans les cadres, avec les programmes actuels. Il suffit, sans toucher à l'édifice des règlements, que les maîtres soient animés d'un

certain esprit, et se meuvent dans un certain sens. On est donc conduit à poser le problème de la formation des maîtres : mais on possède les éléments de la solution.

# TABLE DES MATIÈRES



Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD. — 986-1901.

